This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

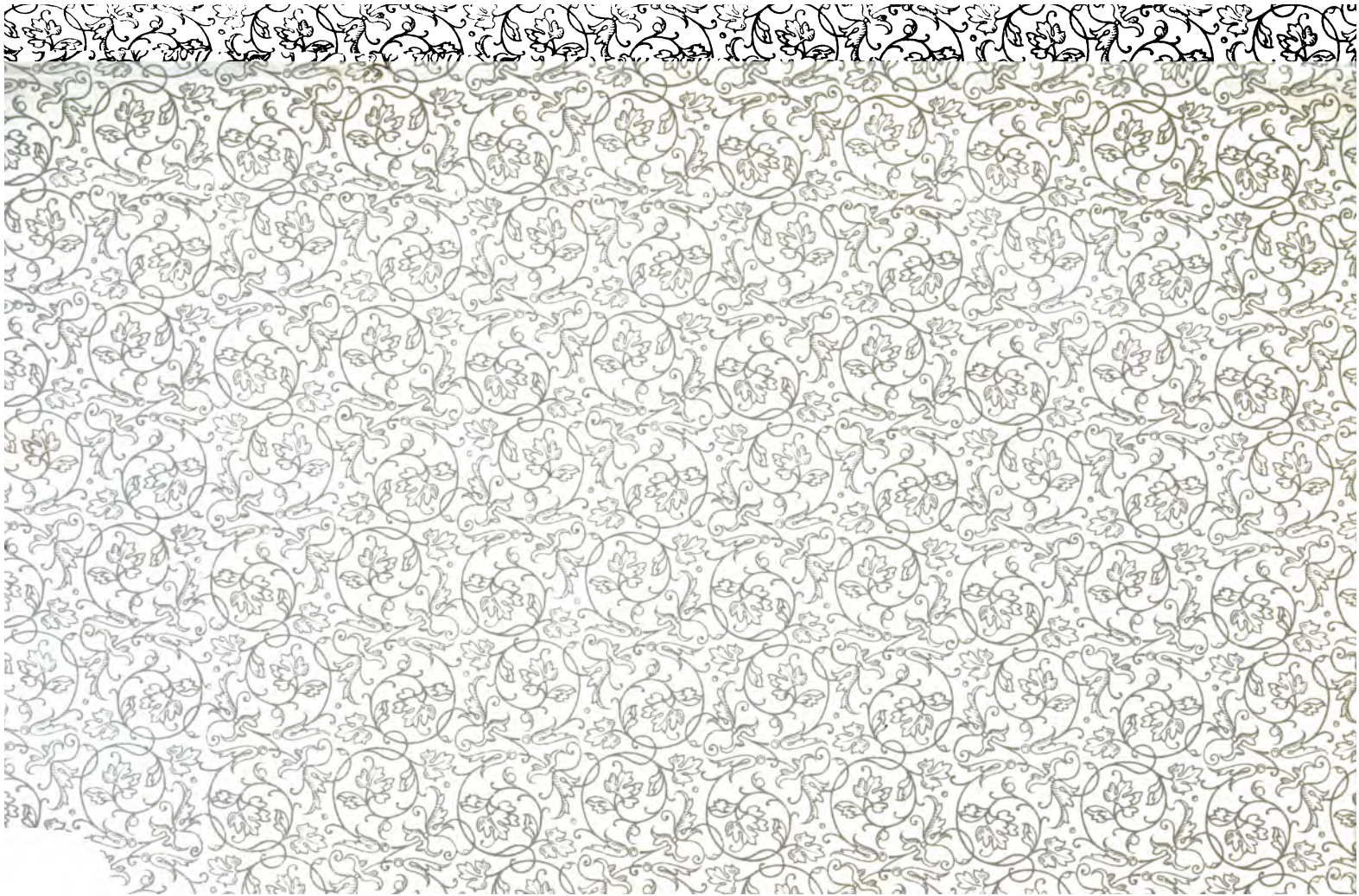
Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

A 815,309

UNIV.
OF
MICH.

1837
ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



BH
61
.S39

Schiller
und die Kunſterzieher.

Eine pädagogiſche Studie

von

Paul Schulze-Berghof.

Schulze, Paul, 1873-

Leipzig.
Verlag von Ernſt Wunderlich.
1905.

Alle Rechte vom Verlage vorbehalten.

Inhalt.

Seite

Zur Sache . . . . . V—XI

I.

Die ästhetische Erziehung als pädagogische Grundfrage im Geiste Schillers 1— 24

II.

Die psychologisch-didaktischen Voraussetzungen für die Lösung des Problems . . . . . 25— 33

III.

Über die Bildung des Auges im allgemeinen und die Betrachtung von Bildern . . . . . 34— 45

IV.

Die Reform des Muttersprachunterrichts und die Einführung in die Dichtung . . . . . 46— 81

V.

Der Geschichtsunterricht als Kulminationspunkt der ästhetischen Erziehung

a) Zur Psychologie des Gefühls vom Erhabenen . . . . . 82—105

b) Zur Didaktik des Geschichtsunterrichts . . . . . 105—141

Schlußwort . . . . . 142—147

150515

Zur Sache.

Unsere Arbeit beginnt mit einem Resümee über Schillers Briefe zur ästhetischen Erziehung des Menschen, und dürfte sich vielleicht gleich eingangs bei manchem Leser das Warum auf die Lippen drängen; weshalb wir hier die Erklärung dafür abgeben wollen.

Philosophie und philosophisches Denken sind keine charakteristischen Züge unserer Zeit, und wie sie ein sehr bescheidenes Dasein fristen, so hat das gegenwärtige Geschlecht einmal wenig Neigung und das andre Mal über all dem lauten Goethedienst wenig Zeit, sich um den Dichter und Denker zu kümmern, der neben der Goetheschen die andere Seite des deutschen Wesens am vollkommensten zum Ausdruck gebracht hat. Wer liest heute Schillers philosophische und ästhetische Schriften, und wie viele verstehen sie zu lesen? Und doch haben uns diese Arbeiten gegenwärtig sehr viel zu sagen. Ein Vortrag über die Briefe zur ästhetischen Erziehung des Menschen, den ich auf einer größeren Lehrerversammlung hielt, bestätigte nur meine Annahme, daß es nicht viele sind, denen die Materie vertraut ist, und daß es nicht jedermanns Sache ist, sich da hinein- und hindurchzuarbeiten. Dazu gesellte sich von allen Seiten, wo der Vortrag Interesse geweckt, der Wunsch, das flüchtige gesprochene Wort durch das sichtbare festgehalten zu sehen, um die Gedanken nachprüfen, erwerben und besitzen zu können. Unsere Erfahrung im kleineren Kreise glaubten wir, ohne fehlzugehen, dahin erweitern zu dürfen, daß wir mit einer populären, gedrängten Inhaltsangabe der Schillerschen Briefe einem allgemeinen Bedürfnis entgegenkommen. Wir wollen das Studium der Briefe nicht überflüssig machen, sondern nur denen Ersatz bieten, die sich an das philosophische System nicht heranwagen, und hoffen außerdem, durch unsere kleine Hilfeleistung bei manchem die Lust und den Mut soweit zu wecken, daß Hand und Geist nach dem Original greifen. Vielleicht kommt die Zeit bald, in der jedes Seminar an seinen Zöglingen diese

Arbeit verrichtet, wo die Leitfadenabfütterung in der Psychologie und den dazu gehörenden Elementen der Philosophie soweit überwunden ist, daß die Schulamtskandidaten in die philosophisch-ästhetischen Schriften des idealsten Denkers und Dichters unseres Volkes ebenso gründlich eingeführt werden wie in die großen und kleinen Prophetenbücher des jüdischen Volkes. Dann würde das erste Kapitel unseres Buches zum Teil überflüssig werden, und niemand wäre darüber froher als wir selbst. — Da wir zum andern das Vertrautsein mit Schillers Ideen nicht voraussetzen konnten, wir aber im übrigen Teile des Buches die Realisierung der Ideen zum Gegenstande unserer Ausführungen machen, mußten wir diese selbst erst kurz klar legen, wenn unsere Arbeit nicht ein Bauen ohne Grundriß und Bauplan sein sollte. Auch der geringste Bauhandwerker muß sich um die Idee des Ganzen kümmern, wenn sich seine Arbeit harmonisch und organisch eingliedern soll. Und weil bei den modernen Bestrebungen die Idee des Meisters nicht genügend respektiert ist, werden die reinen, großen Grundlinien des herrlichen Gedankendoms bei dem Ausbau durch allerlei Schnörkelkram und äußerlichen Zierat immer mehr verwischt.

Wir bleiben viel zu sehr bei den Äußerlichkeiten stehen und kümmern uns zu wenig um den Kern der Sache. Für mich aber steht und fällt mit diesem Kern die Frage der künstlerischen Erziehung als pädagogische Grundfrage der Schule überhaupt. Ich bin nicht der Meinung, daß unsere Schulklassen mit ihrer inneren Ausstattung sich der Gefängniszelle und der Kaserne anreihen sollen; aber einstweilen ödet mich der Geist des herrschenden Systems in unseren Schulen doch noch mehr an als die kahlen, geschmacklosen Wände, und so lange wir durch die Methode des Büffelns und Drillens die Pforten der Sinne verstopfen und die Phantasiekräfte des kindlichen Geistes ersticken, werden allein die Bilder an den Wänden die Sinne der Kinder nicht wecken und schärfen, und so lange wir unter dem didaktischen Materialismus in den Schulen seufzen, kann die Kunst an den Wänden uns nicht heiter stimmen. Was nützt es uns, wenn die Kinder durch architektonisch schöne Tore und Türen eingehen, und wenn der Baumeister alles getan hat, daß der kindliche Geist an Stätten gepflegt und gebildet wird, die aus einem klaren, lichtvollen und heitern Kunst- und Lebensgefühl geboren sind, und wenn dann die jugendlichen Köpfe in ihnen erfüllt sind von dem muffigen Bücherstaub verlassener Klostergewölbe und den Gelehrtenstuben des scholastischen Mittelalters; was nützt es, wenn der äußeren schönen Architektur nicht die Tektonik der inneren menschlichen Natur entspricht, wenn der aufstrebende Menschengeist durch Einseitigkeit und Einförmigkeit in seinen Linien und Formen verkümmert wird? — Nehmen wir immerhin dankbar an, was uns nach dieser Seite hin von Künstlern, Freunden der Kunst und Jugenderziehung geboten wird; denn es ist auch etwas Großes um das stille,

heimliche Wirken und Schaffen der Schönheit, wenn sie sich unbemerkt und unbewußt in unsere Seele schleicht; aber als Pädagogen dürfen wir uns damit nicht begnügen.

Auf dem letzten Kunsterziehungstage in Weimar rief der Geh. Oberregierungsrat Dr. Waetzold aus Berlin den Pädagogen das treffende Wort zu: „Du sollst nicht töten, sondern lebendig machen.“ Das Wort ist wohl zu beherzigen; denn auf ein geistiges Totmachen lief nicht nur der Kunstunterricht bis heute, sondern geht zum guten Teil unser Unterricht in den Volksschulen überhaupt noch hinaus. Das gilt von dem Religionsunterricht der ersten Schuljahre und von dem dogmatischen Katechetenunterricht der folgenden Jahre. In gleicher Weise versündigt sich der Muttersprachunterricht mit seinem parforcierten Leseunterricht, den wir schon besser als Lesesport bezeichnen; scheint es sich bei ihm doch auch nur darum zu handeln, im ersten Jahre so und so viel tausend Zeilen zu bewältigen, wie es sich im Rad- und Automobilsport um die Kilometerzahl handelt. Desgleichen ist unser Geschichtsunterricht, wie er auf der Mittelstufe noch meistens auftritt und behandelt wird, ein psychologisch-didaktisches Unding. Das sind Dinge, die erst beseitigt werden müssen, wenn wir das ästhetische Prinzip der Erziehung zur Geltung bringen wollen, das gleichbedeutend ist mit dem natürlichen Erziehungsprinzip.

Da die Pädagogik bisher vorwiegend ihren Weg in der Richtung auf das Ziel der intellektuellen Ausbildung genommen hat, so liegt das Wesentliche der künstlerischen Erziehung in der Pflege und Bildung des Gefühls, damit dieses in seiner Reinheit und Wahrheit wieder in uns hergestellt und ein Faktor in unserem Leben wird. „Man erzeugte fort und fort Güter,“ sagt Professor Dr. Theobald Ziegler in seinem Buche über „das Gefühl“ sehr richtig, „und ließ doch diejenigen, die sie erarbeiteten, nicht daran teilnehmen; man verwendete Menschen und kümmerte sich nicht um ihre Gefühle. Wir werden deshalb im Namen der humanen Gefühle schlechthin den Kampf gegen die irregeleiteten und mißverstandenen Gefühle aller Art und auf allen Gebieten des Lebens aufnehmen müssen, gegen Gefühlsraffinement auf der einen und Gefühlsroheit auf der anderen Seite.“ — Damit aber sind wir vor ein psychologisches Problem, eine didaktische Aufgabe gestellt, auf die wir deshalb im zweiten Kapitel unserer Arbeit näher eingehen. Wir fordern darin eine gründliche Revision unseres psychologischen Wissens, damit wir zu der Einsicht kommen, daß es sich bei der künstlerischen Erziehung nicht in erster Linie um die durchaus originell und sensationell sein wollenden Bestrebungen des Tages handelt, sondern um eine natürlichere, sachgemäßere, psychologisch tiefer und besser fundierte Methode in den einzelnen Disziplinen.

Es kann niemand leugnen, daß noch viel mechanische Arbeit, viel Drill in unsern Schulen herrscht, und daß Tausende von Stunden täglich

erteilt werden, die dirigiert werden von dem Geiste des bloßen Anlernens und äußeren Aneignens, der nicht nur notwendiges Mittel zum Zweck ist, sondern sich selbst genug ist und nicht über sich hinaus will und hinausstrebt zu einem lebendigeren, umfassenderen Geist. Den künstlerischen Geist, der dem Material schöpferisch gegenübersteht und das in Formen in ihm auszuprägen sucht, was als Selbsterworbenes, Selbsterrungenes und Selbstdurchlebtes in ihm lebendig ist, der selbständiges, tatkräftiges Leben weckt und wecken kann, weil er selbst voll individuellen Lebens ist, den sehen wir noch lange nicht als einen vollen Saftstrom in allen Gliedern des großen Lehrkörpers fluten. — Aber es kann auch von einer wahren Pflege und Förderung des künstlerischen Zuges in unserer Pädagogik und der Weckung des Sinnes für denselben in den Lehrern nicht die Rede sein, wenn die Arbeit des Lehrers immer nur nach dem beurteilt wird, was mit den Prüfungsmaßen und -Gewichten des Examinators gemessen und gewogen werden kann, wenn der Wert der Klasse nur nach den Barren des mechanischen und gedächtnismäßigen Wissens eingeschätzt wird, die wie das Geld auf dem Zahlbrett aufgeschichtet und bereit liegen müssen. Die Herren Inspektoren und Revisoren werden nicht mehr ausschließlich nach dem Wissen fragen dürfen, sondern auf den Geist fahnden und die Arbeit des Lehrers mehr als bisher danach beurteilen müssen, wie er es verstanden hat, den Geist anzuregen, das lebendige Gefühl und den klaren Gedanken zu wecken.

Die Entwicklung des Schulsystems zum Kasernenhof, wie sie immer mehr zutage tritt, wo der Rektor wie der Leutnant zwischen den kommandierenden Unteroffizieren und Gefreiten umhergeht — besteht doch schon an einigen Orten die Dienstinstruktion, daß der Rektor jede seiner Freistunden zum Hospitieren und Inspizieren der ihm unterstellten Lehrpersonen und nicht für die Bureauarbeiten und Geschäfte der Schulleitung verwenden soll — macht alles Reden über die Realisierung der Idee der künstlerischen Erziehung zur Phrase. Und wir wollen, was vielen die Brust bedrückt, hier in dem Rufe zum Ausdruck bringen: Tötet in uns Lehrern nicht die Arbeitslust und Arbeitsfreudigkeit, die wir in den Kindern wecken sollen, macht uns nicht erst stumpf und lau, wenn wir die Kinder warm und lebendig machen sollen, dadurch, daß der lebendige Geist durch den Buchstaben immer mehr verdrängt wird, daß das Formular die freie Einsicht ablöst, daß durch Pedanterie und das System des leidigen Gehorsams der Lehrer immer mehr zum Schulgesellen degradiert wird! Die Behörde sollte alles tun, um den usurpationslüsternen Aufsehergeist niederzuhalten, der sich gewöhnlich da am stärksten regt, wo die Person keine hervorragenden intellektuellen Eigenschaften für ihr Amt mitbringt; denn der Staat wird dadurch um ein Kapital Arbeitskraft und Arbeitslust gebracht, das zwar nicht in den Büchern

des Staatshaushaltsetats gebucht wird, das er aber vielleicht doch einst entbehren und vermissen könnte.

Der große Zug der Sehnsucht nach Erhebung und einem wärmeren, innigeren Geistesleben, der unsere Zeit und unser Volk durchströmt, äußert sich auch in der Lehrerschaft stärker als je in dem Streben nach Vertiefung und organischer Belebung des Unterrichts. Möge der Staat den günstigen Augenblick nicht ungebraucht vorübergehen lassen und für eine rechtzeitige Nutzbarmachung und Verwertung der Kräfte sorgen! Dazu gehört zunächst eine gründliche, durchgreifende, zeitgemäße Reform der Lehrerbildung, eine Um- und Neugestaltung des Lehrplans der Volksschule und mehr Bewegungsfreiheit für den Lehrer. Ein Kultusminister, der in diesem Sinne mit der künstlerischen Erziehung einmal Ernst machte, würde eine pädagogische und diplomatische Herkulesarbeit auf sich nehmen, freilich auch ein pädagogisches Reformationswerk von Luthers Art und Bedeutung.

Die übrigen Kapitel dürften für sich selbst sprechen, wenn man nicht mehr in ihnen sucht, als sie sein wollen, nämlich die Arbeit eines Bauhandwerkers an dem großen ideellen Gebäude des Meisters, das er uns zur Ausführung hinterlassen hat.

Die vorliegende Arbeit wurde mit Ausnahme des fünften Kapitels, das später hinzukam, im Frühjahr 1903 niedergeschrieben; darum ist in ihr immer nur vom ersten Kunsterziehungstage in Dresden die Rede. Zwischen den Abschluß der Arbeit und ihre Veröffentlichung hat sich nun der zweite Kunsterziehungstag in Weimar (9., 10., 11. Oktober 1903) geschoben, der die Frage der deutschen Sprache und Dichtung zum Gegenstand seiner Verhandlungen gemacht hatte. Wir sind durch die Ergebnisse weder zu einer Korrektur des Niedergeschriebenen genötigt, noch in unseren Ausführungen überholt worden, sondern nur in unseren Anschauungen bestärkt. Die Kunsterziehungstage haben die Frage der künstlerischen Erziehung als pädagogische Angelegenheit im weitesten Sinne erst diskutierbar gemacht; sie sind unstreitig die Wärmeerreger. Die praktische Frage aber, wie diese Wärme in Bewegung umgesetzt wird, ist auch durch den zweiten Kunsterziehungstag nicht wesentlich gefördert. Die auf ihnen geleistete Arbeit gleicht ungefähr der des Arztes, der die Diagnose der Krankheit festgestellt hat und den Kranken mit der Mahnung verläßt: „Einstweilen still liegen und ruhig verhalten.“ — Wie der Arzt nun bei manchen Krankheitsprozessen gewiß nichts Besseres tun kann, als die Heilung der Natur selbst zu überlassen, so mag es bei dieser Wandlung des Unterrichtsbetriebs in den Kunstfächern auch gescheiter sein, dem stillen Wirken des Kunstwerks mehr zu vertrauen und zu überlassen als der Behandlung des in künstlerischen Dingen noch barbarischen Pädagogen. Aber wir dürfen uns dann auch nicht darüber täuschen, daß unsere Kunsterziehung in diesem Falle nicht mehr geleistet hat, als die Kunst

des Arztes, wenn er den Genesungsprozeß der Natur überläßt; ja, daß wir, wenn wir bei diesem mehr passiven Verhalten stehen bleiben, niemals zu einer wahren Kunsterziehung kommen werden.

Erziehung ist eine zielbewußte Tätigkeit, ist die Pflege, Förderung und Korrektur der natürlichen Gaben und Kräfte des Menschen. Wir können sie gleichsam als das kunstgärtnerische Emporziehen der physischen und psychischen Keime in uns ansehen. Die Kunsterziehung im engeren Sinne hat es also dann mit der Pflege und Kultur der Samenkörner in uns zu tun, aus denen Kunst und Kunstwerk, das produktive wie das empfangende, nachschaffende Kunstgefühl hervorgehen. Nun ist aber bisher immer mehr über die Behandlung und Vergewaltigung des Kunstwerks gesprochen, als über die der Keime, die wegen Mangel an Licht und Wärme in uns verkümmern, und deren zarte Pflänzchen, wenn sie nicht außergewöhnliche Triebkraft mitbekommen haben, meistens überwuchert und erstickt werden. Stellt man fernerhin auf den Kunsterziehungstagen immer die mehr äußerliche Behandlung des Kunstwerks in den Mittelpunkt der Verhandlungen, so würden wir treffender von Kunstschutzbestrebungen sprechen, und wie andere für den Heimat-, Vogel- und Tierschutz wirken, so würde dieser Kongreß dann den Schutz des Kunstwerks vor der Minierarbeit des dialektischen Dozenten in niederen und höheren Schulen, den Schutz des Kunstgefühls vor dem intellektuellen Barbarismus auf sein Programm setzen. Wenn wir aber von Kunsterziehung sprechen wollen, werden wir hinfort weniger von der Mißhandlung der Dichtung als von der des Sprachgefühls reden müssen. Wir werden nicht über die Behandlung der Dramen zu diskutieren haben, bevor wir uns nicht über die organische Entwicklung und Pflege des bildlichen Denkens, der lebendigen hochdeutschen Sprache, die erst gehört und gesprochen und dann gelesen und geschrieben sein will, klar geworden sind. Daß wir Pädagogen erst wissen müssen, wie ein Gedicht nicht und wie es gesprochen werden soll, ist unbedingte Voraussetzung; aber nun einen Schritt weiter: Wie kommt es, daß es so wenige wissen, und wann und wo haben wir mit unserer Erziehertätigkeit einzusetzen, damit unsere schauenden und fühlenden Sprecher nicht Ausnahme, sondern Norm sind? Das sind die Fragen, die uns auf die notwendige Reform des Muttersprachunterrichts geführt haben; denn wir wollen der Schönheit keine „hängenden Gärten“ errichten, die als dekorative Schaustücke in der Luft schweben, sondern wir wollen ihr Land, Kulturboden erobern.

Im fünften Kapitel endlich kommt's uns darauf an nachzuweisen, daß der Menschheitsbegriff nicht in der Ästhetik sondern in der Ethik gipfelt. Wie weit Schiller mit seinen Gedanken über diesen Punkt in das Denken und Empfinden unserer Zeit hineinragt, ja, wie sehr er sich noch damit über die atomistische Weisheit des Tages erhebt, das

kann man nur recht ermessen, wenn man sich darüber klar geworden ist, daß der ethische Mensch Schillers nichts mit den Gliederpuppen zu tun hat, die an den Dogmen und Doktrinen vergangener Jahrhunderte hängen. Auch unser ethisches Gefühl ist nichts Absolutes, Feststehendes und Unveränderliches, sondern als Produkt einer sich immer mehr steigernden und verfeinernden intellektuellen und ästhetischen Kultur selbst etwas Fließendes, sich ewig Wandelndes und Entwickelndes. — Unser ganzes gegenwärtiges Denken und Dichten fällt unter das Schlagwort: sozial. Der soziale Gedanke ist aber nur ein Unter- und Teilbegriff des ethischen Gedankens. Was also in uns stammelt, nach einem Ausdruck und einem neuen Leib sucht, ist das ethische Gefühl, und wir werden den sozialen Bau nicht fördern, wenn sein Fundament nicht auf einem gefestigten ethischen Grunde liegt. Ein flaches ethisches Empfinden hüben und drüben, oben und unten muß alle soziale Arbeit immer bald auf das Trockene setzen. Ohne ethische Einheit gibt's keine soziale Versöhnung. Wir sind im Gedanken reif und selbständig geworden, da verträgt auch unser Gefühl nicht mehr die Vormundschaft alter Zeiten. Wer also die Kraft in uns stärkt, aus unserer Zeit heraus selbständig und selbstherrlich zu fühlen, der ist der Befreier unserer Volksseele, der soll unser Lehrer und Erzieher sein; denn Weltanschauungen werden nicht vom Gedanken, sondern vom Gefühl getragen.

„Steigen wir in die unterste Tiefe, um auf der Oberfläche wahr zu sein" — wie Schiller sagt — so werden wir auch nicht in den Fehler der Halbheit verfallen, die „das große Ideal nach dem kleinen Durchmesser der Fähigkeit verkleinert, weil sie nicht imstande ist, die Fähigkeit nach dem großen Maßstabe des Ideals zu erweitern." — Im Gegensatz zu der vorherrschenden und auch auf dem zweiten Kunsterziehungstage ausgesprochenen Ansicht, daß Schillers herrlicher Ideenbau wohl ein Wunderwerk an sich sei, aber Erfahrung und Entwicklung außer acht lasse und die kunsterzieherischen Zwecke des Tages kaum fördern könne, wollten wir gerade auf die kinetische Energie der Schillerschen Gedanken hinweisen, die noch heute in ihnen lebt.

Die Idee ist immer ein Kind der Ewigkeit und darum niemals umzubringen; sie ist nicht nur unendlich in ihrer Lebensdauer, in der Zeit, sondern auch endlos in ihrer Ausdehnung, im Raume. Aber wie Zeit und Raum (die endlich begrenzten) nur Quotienten sind, die unser Geist aus dem Unendlichen gezogen hat, so gleicht alles Realisieren der Ideen auch nur dem Herausziehen des Quotienten. Und dieser Quotient ist auch für uns nur die Operationszahl unserer praktischen Kalkulationen.

Wandsbek, in den Märztagen 1905.

Der Verfasser.

I.

Die ästhetische Erziehung als pädagogische Grundfrage im Geiste Schillers.

Die Frage der ästhetischen Erziehung wird in der Lehrerschaft nun fast ein Dezennium ventiliert; es könnte einem deshalb wohl die Befürchtung kommen, daß das Interesse für den Gegenstand abgeflaut sei. Denn in einer Zeit wie der unsrigen, in der alles den Stempel der Nervosität trägt, und die mehr als eine andere an den frühen Frühling erinnert, in dem es überall treibt und quillt, alles Neue aber vom Dunst des Ungewissen umhüllt bleibt, so daß niemand weiß, was daraus werden wird, in einer solchen Zeit sind wir nie sicher, ob das eben noch Gegenwärtige nicht schon hinter uns liegt, ob das, was eben unsern Blick noch fesselte, nicht bereits im Strudel untergegangen ist, ob die junge Knospe über Nacht nicht zerstört wurde. Da die greifbaren Resultate aller Verhandlungen über diesen Gegenstand überdies für das Gros im allgemeinen sehr dürftig gewesen sind, so dürften wir uns über das Matt- und Müdewerden der Geister in dieser Bewegung um so weniger wundern. Ich glaube auch, daß viele von denen, die auf unsern Provinzial- und auf den deutschen Lehrerversammlungen in Hamburg und Chemnitz den begeisterten Anwälten der neuen Sache mit Beifallklatschen zustimmten, heute resignierend beiseite stehen und ihre Untätigkeit mit dem oft angestimmten Klagesang entschuldigen: Wir möchten wohl arbeiten, aber wann und wie? — Weit, weit größer dürfte die Schar sein, die sich überhaupt noch nicht für die Sache erwärmt hat, von den prinzipiellen Gegnern ganz abgesehen. Nach meinen Wahrnehmungen hat sich die Allgemeinheit noch nicht

zu der Überzeugung durcharbeiten können, daß nach all dem pädagogischen Kleinkram, mit dem unsere Schule in den letzten Dezennien fast überschüttet worden ist, hier einmal eine Frage von eminenter Bedeutung für unsern Stand, für unsere Schule, für unser Volk an uns herantritt, eine Aufgabe, an der die deutschen Lehrer, die deutsche Schule beweisen können, ob sie mündig geworden sind und heute allein stehen und gehen können, ob sie die hohe Mission erfüllen werden, die ideale Köpfe von ihnen erwarten. Eine Frage von solcher Bedeutung fordert gründliche Erörterung und sorgfältiges Studium. Die bisher geleistete Arbeit kann nur als eine Vorarbeit, als eine Planierung des Weges angesehen werden, und sowohl die Partei, die darüber unwillig ist, daß das Gros auf der Straße zur Kunst noch nicht weiter vorgerückt ist, als auch die andere, die den ganzen Heerzug mit einem Lächeln abtun möchte, weil die kleine Partei äußerst langsam weiterkommt, ist im Unrecht.

Bevor der Deutsche sich für eine neue Idee erwärmt und an ihre Realisierung geht, muß viel gewogen und erwogen werden; er will überzeugt sein und die Sache klar vor Augen haben. Dieser Mangel an Überzeugung und Klarheit war die Ursache von der reservierten und abwartenden Haltung der Majorität der deutschen Lehrerversammlung in Chemnitz (Pfingsten 1902), auf der über „die Bedeutung der Kunst für die Erziehung“ verhandelt wurde. Wenn sich hinter der deutschen Gründlichkeit auch oft Schwerfälligkeit, Trägheit und Pedanterie verbergen, die uns hier reichlich Arbeit machen werden, so hat die Lehrerschaft doch alle Ursache, über das Grundprinzip der Schule und das Ziel der Erziehung sorgsam zu wachen, weil es fast schon eine chronische Kopfkrankheit unserer Zeit geworden ist, die Schule als Universalheilmittel für alle möglichen Gebrechen und Krankheiten des Zeitalters zu verschreiben. Rumort's in der Kirche, im Staate, immer sitzt die Schule mit auf der Anklagebank, und hinterher heißt es dann: Mehr Bibelsprüche lernen, mehr geistliche Lieder singen, mehr Patriotismus in die Herzen der Kinder pflanzen! Wird bei den Rekrutenaushebungen eine körperliche Degeneration konstatiert, so hat die Schule Schuld an der Verkümmerung des Geschlechts, und wieder kommt der Ruf: Mehr Turnstunden, mehr körperliche Ausbildung! Heute soll der Handfertigkeits-, morgen der Haushaltungsunterricht eingeführt werden. Ob die Ärzte über einen Feldzug gegen die Bazillen beraten, oder die Abstinenzler gegen den Alkohol Alarm schlagen: immer fällt ein Beschluß für die Schule ab, der dann bald in Gestalt einer Verfügung zu uns geflattert kommt.

Mit diesen kleinen Wirbelwinden, die da fortwährend die Oberfläche unsers pädagogischen Wassers kräuseln, dürfen wir die Bewegung für die künstlerische oder ästhetische Erziehung der Jugend nicht verwechseln, und wenn hier und da Sonder- und Nebeninteressen zu sehr

in den Vordergrund gerückt werden, so müssen wir um so mehr das pädagogische Moment betonen und vom pädagogischen Standpunkte die Forderungen prüfen, sichten und uns darüber klar werden, wie weit wir ihnen nachkommen dürfen. Oberbürgermeister Geheimer Finanzrat a. D. Beutler bezeichnete in seiner Begrüßungsrede auf dem Kunsterziehungstage in Dresden als Hauptsache der Bewegung: „unsere deutsche, unsere nationale Kunst überall, wo wir können, zu fördern, damit die herrlichen Anfänge, die ein neues Erwachen zeigen, zu einer wahren Blüte sich auswachsen, schöner und größer, als sie je eine Zeit vor uns gesehen hat". Das ist gewiß eine schöne Aufgabe, der jeder, dem der Sinn für Kunst aufgegangen ist, zustimmen wird; aber darum darf von uns Lehrern noch nicht der Kunsterziehung der beste oder einer der ersten Plätze angewiesen werden. Ebensowenig darf uns locken, was Professor Dr. Konrad Lange in seinem Vortrag über „das Wesen der künstlerischen Erziehung" sagt: „Wir wollen unserm Volke gute Dilettanten, unserer Kunst ein dankbares und begeisterungsfähiges Publikum erziehen." Das ist nicht der Kernpunkt der künstlerischen Erziehung, auch nicht nach den Ausführungen des Professors Lange; am allerwenigsten aber darf die Volksschule nach der Seite schielen. Wir haben keine Soldaten, keine Handwerker und Dilettanten, wir haben weder der Kunst, noch der Kirche oder irgend einer Partei das gewünschte Publikum zu erziehen; sondern wir erziehen *Menschen*, *ganze Menschen*. Nicht der Kunst halber, sondern der harmonischen Bildung wegen gehört die künstlerische Erziehung in die Schule; weil wir den ganzen Menschen haben wollen, dürfen wir nicht einen Teil seiner Kräfte verkümmern lassen oder gar ersticken.

„Eines Tages werden die Berühmtheiten des neunzehnten Jahrhunderts aufgezählt werden, und man wird erkennen, in welcher Barbarei es lebte," sagt Emerson in dem Essay über die Bedeutung großer Menschen. Aus diesem Gedanken heraus war es mir Bedürfnis, unserer Zeit, in der jeder sich berechtigt und verpflichtet fühlt, uns aus seiner von den Wässerlein des Tages angefüllten Zisterne einen Trunk zu reichen, einmal wieder einen tiefen Brunnen aufzudecken. — Große Schlachten werden nur geschlagen, wenn ein Heer vom Feldherrn bis zum letzten Soldaten von der Größe und Bedeutung der Aufgaben durchdrungen ist, und deshalb wollen wir noch einmal die Idee der künstlerischen Erziehung vom pädagogischen Standpunkte bis auf den Grund nachprüfen, nicht nur von dem Kamm unserer Zeitwelle aus, sondern an den klaren und tiefen Gedankengängen, auf welchen sich der Geist *Schillers* vor mehr als hundert Jahren bewegte. Wir wandeln darin wie in einem hohen Dom, und ich hoffe, daß von Schillers Geist auch etwas in uns überströmen und uns die Beantwortung der Frage erleichtern wird: Nähern wir uns mit der künstlerischen Erziehung dem von unsern großen Pädagogen aufgestellten

Ziel der allgemeinen Menschenbildung, der harmonischen Entwicklung des Individuums oder nicht? — Wir werden bei diesem Hinabsteigen in die Tiefe eine reiche, natürliche Wasserader im Innern der Menschennatur finden, deren Quelle wir wie törichte Kinder immer wieder trübten und verschütteten, ohne sie jedoch verstopfen und ersticken zu können.

Im Jahre 1793 trat Schiller in eine lebhaftere Korrespondenz mit dem Herzog Friedrich Christian von Schleswig-Holstein-Augustenburg. In diesen Briefen unterbreitete Schiller dem Prinzen seine Ideen über die ästhetische Erziehung. Leider sind die Urschriften schon im folgenden Jahre beim Brande des Kopenhagener Schlosses vernichtet worden, und nur die Abschriften von sieben Briefen sind erhalten geblieben. Später arbeitete Schiller den Inhalt um und begann 1795 mit dem Veröffentlichen der Arbeit in der von ihm und Goethe herausgegebenen Zeitschrift „Die Horen" unter dem Titel: „Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen."

Die Abfassung der Briefe fällt in die Zeit der französischen Revolution, und so wirft Schiller gleich am Anfange die Frage auf, ob es nicht besser sei, sich in Gedanken mit dem Bau einer wahren politischen Freiheit zu beschäftigen, als Untersuchungen über das Schöne und über die Kunst anzustellen.

„Ich hoffe," antwortet Schiller darauf, „Sie zu überzeugen, daß diese Materie weit weniger dem Bedürfnis als dem Geschmack des Zeitalters fremd ist, ja, daß man, um jenes politische Problem in der Erfahrung zu lösen, durch das ästhetische den Weg nehmen muß, weil es die Schönheit ist, durch welche man zur Freiheit wandert."

Welches sind die Grundsätze, durch welche sich die Vernunft bei der politischen Gesetzgebung leiten läßt?

Der Mensch auf der untersten Stufe der Entwicklung erwacht aus seinem sinnlichen Schlummer, erkennt sich als Mensch und findet sich in dem Staate. Der Kampf ums Dasein, der Zwang der Bedürfnisse trieb die Menschen zu Familien-, Stammes- und Volksgemeinschaften zusammen. Das ist der Naturstaat, der, aus der Not geboren, auf Naturgesetzen basiert und von ihnen regiert wird. Der Stärkste herrscht in ihm, und die Macht hat das Recht in Händen. Erst das mündig gewordene Volk sucht den Naturstaat in einen sittlichen, moralischen umzuformen, was eine um so schwerere Aufgabe ist, „weil der physische Mensch wirklich und der sittliche problematisch ist, weil die physische Gesellschaft in der Zeit keinen Augenblick aufhören darf, während sich die moralische in der Idee bildet. — Wenn der Künstler an einem Uhrwerk

zu bessern hat, so läßt er die Räder ablaufen; aber das lebendige Uhrwerk des Staates muß gebessert werden, indem es schlägt, und hier gilt es, das rollende Rad während seines Umschwungs auszutauschen". Oder noch ein praktisches Beispiel: Sowohl die französische Revolution, als auch die deutsche Bewegung im Jahre 1848 waren nichts weiter, als ein energischer Versuch, sich dem Ideal des moralischen Staates, der Idee des Kulturstaates um ein weiteres Stück zu nähern. Dadurch aber, daß man in der französischen Revolution mit den tierischen Trieben und sinnlichen Leidenschaften nicht genügend gerechnet und zu viel auf die immerhin sehr bedingte moralische Reife und Freiheit des Volkes gesetzt hatte, wurde aus dem Fortschritt ein Rückfall von der gezähmten Tierheit in die bestialische der Schreckensherrschaft.

Wie wir ein Gebäude unterstützen müssen, wenn wir einen Teil seiner Mauern fortreißen, um einen Umbau vorzunehmen, so gilt es auch, für den Umbau des Staatsgebäudes eine Stütze zu finden, die den Naturstaat, der allmählich aufgelöst werden soll, vor der Gefahr bewahrt, zusammenzustürzen, bevor noch der moralische Staat sicher steht. Diese Stütze findet sich nicht in dem natürlichen Charakter des Menschen, der selbstsüchtig und gewalttätig ist, auch nicht in dem sittlichen, der sich ja erst bildet, und auf den von dem Gesetzgeber nie gewirkt werden kann; denn wir verrechnen uns wohl nie so oft, als wenn wir mit der moralischen Ehrlichkeit, mit dem sittlichen Adel und dem wahren Herzenstakte der Menschen rechnen. Es muß also ein Dritter gefunden werden, der mit beiden verwandt ist, aber die Willkür des physischen abgelegt hat und keine so unbekannte Größe ist wie der problematische moralische Charakter.

Welches ist das Ideal des Staates, dem wir uns nähern wollen? —

In dem idealen Kulturstaate „wird auf das Sittengesetz als auf eine wirkende Kraft gerechnet, und der freie Wille wird in das Reich der Ursachen gezogen, wo alles mit strenger Notwendigkeit und Stetigkeit aneinanderhängt". Soll der Staat aber auf das sittliche Betragen seiner Menschen wie auf natürliche, naturgesetzliche Erfolge rechnen, so muß es Natur sein, muß seinen Bürgern die moralische Handlungsweise zur zweiten Natur geworden sein; die Triebe müssen sich mit den moralischen Grundsätzen decken. Natürliche Neigung und moralische Pflicht dürfen auf unsern Willen nicht wie zwei Kräfte auf einen Körper in entgegengesetzter Richtung wirken, sondern vielmehr wie die Kraftformen des Keils, die in eine Spitze auslaufen. Ein paar Beispiele mögen das sinnfälliger machen. Auf den moralischen Charakter baut wie auf ein Naturgesetz der Freund, der dem andern grenzenlos vertraut, seine Ehrlichkeit und Wahrheitsliebe auch da noch nicht in Zweifel zieht, wo andere zu

Papier und Schwur greifen. — Ständen alle Bürger eines Staates auf der moraliſchen Stufe, daß es keinem in den Sinn käme, ſich an dem Gute oder gar dem Leben ſeiner Mitmenſchen zu vergreifen, daß Lüge, Betrug und Wucher allgemein verabſcheut würden, ſo könnte der Staat mit dieſem moraliſchen Charakter als etwas Poſitivem und Realem rechnen und brauchte keine Geſetze gegen Diebe, Mörder, Wucherer und andere Gewaltmenſchen.

Wie können nun Wirklichkeit und Ideal einander näher gebracht werden? —

Es ſind zunächſt zwei Arten denkbar, wie der wirkliche Menſch mit dem idealen, oder wie Schiller ſagt, der Menſch in der Zeit mit dem Menſchen in der Idee zuſammentreffen kann; entweder unterdrückt der moraliſche Menſch den natürlichen, oder der natürliche wandelt und veredelt ſich zum moraliſchen. Eine einſeitige moraliſche Schätzung, wozu z. B. die kirchlich dogmatiſche Bewertung des Menſchen gehört, wird ſich um dieſen Unterſchied nicht kümmern; denn der klügelnde Verſtand iſt befriedigt, wenn ſein Geſetz nur ohne Bedingung gilt; d. h. einer Hierarchie iſt es im Grunde ganz gleichgültig, ob den einzelnen nur die Furcht vor Strafe in der Zeit und Ewigkeit zur Reſpektierung des Sittengeſetzes treibt, oder ob der Menſch das Sittengeſetz in ſich trägt und nicht anders handeln kann, weil es wider ſeine Natur wäre, die dann eben nicht mehr gefeſſelte Tierheit, ſondern Menſchlichkeit iſt. Vor der natürlichen, geſunden Menſchenvernunft wird dieſer Unterſchied aber um ſo mehr in Betracht kommen; ſie wird nicht nur die Form, ſondern in erſter Reihe den Inhalt beurteilen, wird in dem einen Menſchen immer die Knechtsnatur bedauern und verabſcheuen und in dem andern immer die menſchliche Würde erkennen und reſpektieren.

In dem gleichen Verhältnis, in dem der wirkliche Menſch zu dem idealen ſteht, befinden ſich auch Individuum und Staat; letzterer verkörpert den Menſchen der Idee, iſt die objektive, gleichſam kanoniſche Form, in der ſich die Mannigfaltigkeit der Subjekte zu vereinigen ſucht. Auch Individuum und Staat ringen miteinander, wie die beiden Naturen in uns, und für die Beilegung des Kampfes ſind ebenfalls zwei Möglichkeiten vorhanden: entweder der Staat verzehrt die Individuen, oder das Individuum wird Staat, d. h. die Einzelperſon wandelt den Egoismus in Altruismus, ſie will nichts mehr für ſich, ſondern alles für andere, nur in dem Wohlbefinden und Glück des Ganzen findet auch ſie ihr Genügen, ihr Glück. Derartige ideale Perſönlichkeiten waren z. B. Chriſtus und Buddha, und die erſte Chriſtengemeinde war in dem Sinne ein idealer Staat; die Liebe war in ihm Geſetz, ließ den einzelnen im Ganzen aufgehen und alles gemein ſein.

Wie es nun immer von einem Mangel an Bildung oder wahrer, edler Menſchlichkeit zeugt, wenn ſich der ſittliche Charakter nur durch

Aufopferung des natürlichen Charakters behaupten kann, so ist auch eine Staatsverfassung noch sehr mangelhaft und unvollkommen, die nur durch Aufhebung der Mannigfaltigkeit Einheit bewirken kann, die jegliches selbständige, individuelle Leben der Geister unterdrücken muß, damit es nur ruhig und still im Lande ist, und die Autorität der Staatsgewalt aufrecht erhalten wird. „Der Staat soll nicht bloß den objektiven und generischen, er soll auch den subjektiven und spezifischen Charakter in den Individuen ehren und, indem er das unsichtbare Reich der Sitten ausbreitet, das Reich der Erscheinung nicht entvölkern.“ Er muß nach dem Ausspruch Friedrichs des Großen jeden nach seiner Fasson leben und selig werden lassen, wenn die wirkliche Idee des Ganzen dadurch nicht in Gefahr kommt. Respektiert schon der bildende Künstler das Material, so muß der Pädagoge und Staatsmann sich noch mit einer ganz andern Achtung seiner Materie nahen; denn hier kehrt der Zweck in den Stoff zurück; d. h. das Individuum soll für den Staat gebildet werden, dieser aber ist nicht um seiner selbst willen da, sondern damit die Person ihr Wohlbefinden, ein harmonisches Dasein darin finde, was niemals sein kann, wenn ihr bei der Bildung Gewalt angetan wird. Der Pädagoge und Staatskünstler muß deshalb die Eigentümlichkeit und Persönlichkeit seiner Bürger schonen.

Weil der Staat nun aber eine Organisation ist, die sich durch sich selbst und für sich selbst bildet, so hängt seine Beschaffenheit ganz davon ab, wie weit sich seine Bürger zur Idee des Ganzen hinaufgestimmt haben. Er steht zu seinen Bürgern in dem Verhältnis, in dem diese untereinander stehen, und kann ihre subjektive Menschheit auch nur in dem Grade ehren, als sie zur objektiven veredelt ist; d. h. ein Staat, dessen Bürger zum größten Teil noch gewalttätige Menschen sind, muß auch strenge, rücksichtslose Gesetze haben, der wilde Westen Amerikas andere, als wir in Deutschland.

Die Menschen können sich analog ihrer doppelten Natur auch in doppelter Weise entgegengesetzt sein, nämlich als Wilde und Barbaren. In dem Wilden herrschen die Gefühle über seine Grundsätze; er kennt nur die Natur als seinen unumschränkten Gebieter. In dem Barbaren dagegen zerstören die Grundsätze seine Gefühle; durch den rücksichtslosen Egoismus, mit dem er seinen selbstgemachten Götzen dient, verspottet und entehrt er die Natur. Wir werden also in unserm lieben Deutschland wenig Wilde, aber mehr Barbaren finden, als uns lieb und dem Staate dienlich ist. Wahrhafte Bildung haben wir dagegen bei den Menschen zu suchen, die die Natur zu ihrem Freunde gemacht haben und ihre Freiheit ehren, indem sie bloß ihre Willkür zügeln. So soll auch die Natur in dem moralischen Bau der Gesellschaft ihre Mannigfaltigkeit zu behaupten streben, ohne daß der moralischen Einheit dadurch ein Abbruch geschieht. Das wäre nach Schiller Totalität

des Charakters bei einem Volke, ohne die der Staat der Not nicht mit dem Staate der Freiheit vertauscht werden kann.

Welchen Charakter zeigt nun das jetzige Zeitalter? Das ist die Frage, die Schiller aufwirft und beantwortet, und was er von dem seinigen sagt, ist in den Grundlinien heute noch für das unsrige zutreffend. Hier Verwilderung, dort Erschlaffung, hier rohe, gesetzlose Triebe, die zu ihrer tierischen Befriedigung eilen, dort Erschlaffung und Verderbnis des Charakters, die desto mehr empört, weil die Kultur selbst die Quelle ist. „Wir verleugnen die Natur auf ihrem rechtmäßigen Felde, um auf dem moralischen ihre Tyrannei zu erfahren. Die affektierte Dezenz unserer Sitten verweigert ihr die verzeihliche erste Stimme, um ihr in unserer materialistischen Sittenlehre die entscheidende letzte einzuräumen. Der Nutzen ist das große Idol der Zeit, dem alle Kräfte fronen und alle Talente huldigen sollen. Mitten im Schoße der raffiniertesten Geselligkeit hat der Egoismus sein System gegründet. Die Bande des Physischen schnüren sich immer beängstigender zu, so daß die Furcht, zu verlieren, den Trieb nach Verbesserung erstickt, und die Maxime des leidenden Gehorsams für die höchste Weisheit des Lebens gilt." —

Diese Charakteristik des Zeitalters trifft nun nicht nur auf unser Volk, sondern auf alle Völker mehr oder weniger zu, die in der Kultur begriffen sind, weil alle ohne Unterschied durch Vernünftelei erst von der Natur abfallen müssen, ehe sie durch Vernunft zu ihr zurückkehren können. Was uns aber in Verwunderung setzen kann, das ist der Kontrast zwischen der heutigen Form der Menschheit und ihrer ehemaligen, besonders der griechischen. Bei den Griechen entzückt und erfreut uns das harmonische Spiel der Kräfte; der griechische Mensch war voll physischer Kraft und geistiger Fülle. In welchem Verhältnis diese bei uns stehen, brauche ich nicht weiter auszuführen; wäre es ein besseres, den Witzblättern wäre ein großes Feld für ihre Ausbeute entzogen. Dieses schöne Gleichgewicht der Kräfte beherrschte auch den griechischen Geist, der die Phantasie und Sensibilität der Jugend mit der Energie und Vernunft der Männlichkeit in sich vereinte, der klares Denken mit dem ausgeprägtesten Schönheitsgefühl paarte. Bei dem modernen Menschen äußern sich die Geisteskräfte meistens so getrennt, wie sie der Psychologe in den Schubfächern seiner Wissenschaft hat, und „wir sehen nicht bloß einzelne Subjekte, sondern ganze Klassen von Menschen nur einen Teil ihrer Anlagen entfalten, während die übrigen, wie bei verkrüppelten Gewächsen, kaum mit matter Spur angedeutet sind".

Dieses Manko des modernen Individuums bei allem Vorteil der Gattung ist darauf zurückzuführen, daß der alles trennende Ver-

ſtand uns die Form aufgeprägt hat, und die Natürlichkeit uns verloren gegangen iſt. Je komplizierter der Staat und die menſchliche Geſellſchaft wurde, deſto mehr differenzierte ſich das menſchliche Leben und die menſchliche Tätigkeit. „Ewig an ein kleines Bruchſtück des Ganzen gefeſſelt, bildet ſich der Menſch ſelbſt nur als Bruchſtück aus; ewig nur das eintönige Geräuſch des Rades, das er umtreibt, im Ohre, entwickelt er nie die Harmonie ſeines Weſens, und anſtatt die Menſchheit in ſeiner Natur auszuprägen, wird er bloß zu einem Abdruck ſeines Geſchäfts, ſeiner Wiſſenſchaft. Der tote Buchſtabe vertritt den lebendigen Verſtand, und ein geübtes Gedächtnis leitet ſicherer als Genie und Empfindung. So wird das konkrete Leben abgeſchlachtet, damit das abſtrakte Ganze ein kümmerliches Daſein friſtet.“ —

Wir dürfen aber trotz alledem nicht vergeſſen, daß dieſer Antagonismus der Kräfte das Inſtrument der Kultur bleibt, und führt die Einſeitigkeit in der Übung der Kräfte auch das Individuum zum Irrtum, ſo ſchreitet die Gattung doch dabei aufwärts zur Wahrheit. Das große Ganze gedeiht ſehr gut bei dieſer Sammlung der Energie in einem Brennpunkte; aber das Individuum verkümmert dabei und leidet unter dem Fluch dieſes Weltzwecks; denn „durch gymnaſtiſche Übungen bilden ſich zwar athletiſche Körper aus; aber nur durch das freie und gleichförmige Spiel der Glieder die Schönheit. Ebenſo kann die Anſpannung einzelner Geiſteskräfte zwar außerordentliche, aber nur die gleichförmige Temperatur derſelben glückliche und vollkommene Menſchen erzeugen. — Und in welchem Verhältnis ſtünden wir alſo zu dem vergangenen und kommenden Weltalter, wenn die Ausbildung der menſchlichen Natur ein ſolches Opfer notwendig machte? — Wir wären die Knechte der Menſchheit geweſen, wir hätten einige Jahrtauſende lang die Sklavenarbeit für ſie getrieben und unſerer verſtümmelten Natur die beſchämenden Spuren dieſer Dienſtbarkeit eingedrückt, damit das ſpätere Geſchlecht in einem ſeligen Müßiggange ſeiner moraliſchen Geſundheit warten und den freien Wuchs ſeiner Menſchheit entwickeln könnte“.

Man hat Schiller oft und vor allem in unſerer letzten realiſtiſchen Periode mit beſonderm Eifer als den wolkenſchieberiſchen Idealiſten in die Totenkammer der überwundenen Geiſter ſtoßen wollen; derartige Stellen beweiſen aber, daß nur Unwiſſenheit und Kurzſichtigkeit ſo urteilen können. Es geht ihm wider die Vernunft und wider die Natur, daß der Menſch über irgend einen Zweck ſich ſelbſt verſäumen ſoll. Es kann mithin auch keine Naturnotwendigkeit ſein, daß die Ausbildung der einzelnen Kräfte das Opfer ihrer Totalität notwendig

macht, und es muß bei uns stehen, dieses Gleichgewicht und harmonische Verhältnis der Kräfte in uns, welche die Zivilisation, die künstliche Organisation der menschlichen Gesellschaft zerstört hat, durch eine höhere Kunst wieder herzustellen.

Von unten, beim Individuum müssen wir also anfangen, wenn das Ganze, der Staat, gebessert werden soll, und von innen heraus, vom Kern, und nicht von der Schale muß alle Verbesserung ausgehen. Aller Kampf in der Natur, aller Zwiespalt in uns ist nichts als ein Widerstreit der Kräfte, und die stärkste Kraft wird immer herrschen. Wenn die Wahrheit also den Sieg erhalten soll, muß sie sich als Kraft erweisen, die stärker ist als das anerzogene und ererbte Vorurteil. Daß sie diese Kraft bis jetzt nicht oder so selten bewiesen hat, „liegt nicht an dem Verstande, der sie nicht zu entschleiern wußte, sondern an dem Herzen, das sich ihr verschloß, und an dem Trieb, der nicht für sie handelte. Denn woher diese noch so allgemeine Herrschaft der Vorurteile und Verfinsterung der Köpfe bei allem Licht, das Wissenschaft, Philosophie und Erfahrung verbreitet haben?“ Aufgeklärt ist unser Zeitalter genug. Es liegt nicht an den Dingen, den Objekten, sondern an dem Subjekt, an uns selber; in unsern Gemütern ist etwas vorhanden, was der Aufnahme der hellsten und lebendigsten Wahrheiten im Wege steht, und diese Hindernisse sind die Trägheit der menschlichen Natur und die Feigheit des Herzens. Unsere Sinne sind nicht scharf und empfänglich genug, unser Gefühl ist nicht tief und lebendig genug; wo aber ein stumpfes Empfindungsvermögen vorherrscht, werden Lauheit und Gleichgültigkeit das spontane Leben auch immer niederhalten.

Die natürliche Trägheit der Menschennatur wird durch unsere sozialen Verhältnisse noch besonders gefördert, wo der physische Kampf, der Kampf um das tägliche Brot die Kräfte über Gebühr verzehrt. Sind diese Ärmsten nur zu bemitleiden, so sollte unsere gerechte Verachtung diejenigen treffen, die ein besseres Los von dem Joch der Bedürfnisse frei macht, und die sich nicht schämen, die Sklaven konventioneller Götzen zu sein, in deren Fettherzen außer dem satten Behagen nur noch kleinliche Selbstsucht, Dünkel, Feigheit und Begeisterungslosigkeit Platz haben. Alle Aufklärung des Verstandes verdient also nur dann Achtung, wenn sie auf den Charakter zurückfließt, wie auch alle Aufklärung vom Charakter ausgeht; denn der Weg zum Kopf muß durch das Herz geöffnet werden. Wo ein Herz die Wahrheit nicht lebhaft empfindet und fühlt, danach dürstet, wird der Kopf auch nicht nach Wahrheit suchen und forschen, da wird der Gedanke auch niemals Tat werden. Was uns also not tut, ist Ausbildung der Sinne, Ausbildung des Empfindungs- und Gefühlsvermögens.

„Wie kann nun aber die theoretische Kultur die praktische herbeiführen und die praktische doch die Bedingung der theoretischen sein, und wie kann sich unter den Einflüssen einer barbarischen Staatsverfassung der Charakter veredeln?“

Wir bedürfen dazu eines Werkzeugs, welches der Staat nicht hergibt, und dieses Werkzeug ist die schöne Kunst. Kunst und Wissenschaft erfreuen sich gegenüber allem andern, was die Konvention der menschlichen Gesellschaft geschaffen, einer relativen Freiheit. „Der politische Gesetzgeber kann ihr Gebiet sperren; aber darin herrschen kann er nicht. Er kann den Wahrheitsfreund ächten; aber die Wahrheit besteht; er kann den Künstler erniedrigen; aber die Kunst kann er nicht verfälschen.“ Und wenn die Kunst gesunken und durch den Zeitgeschmack verdorben ist, so ringt sie sich immer wieder mit der Lebenskraft, die in ihrer Natur ruht, empor. Nach dem herrlichen, anfeuernden und begeisternden Mahnwort an den Künstler im neunten Briefe zeigt Schiller dem Künstler dann, wie und wo er die Menschheit fassen kann.

„Der Ernst deiner Grundsätze wird sie von dir scheuchen, aber im Spiele ertragen sie sie noch; ihr Geschmack ist keuscher als ihr Herz, und hier mußt du den scheuen Flüchtling angreifen. Ihre Maximen wirst du umsonst bestürmen, ihre Taten umsonst verdammen; aber an ihrem Müßiggang kannst du deine bildende Hand versuchen. Verjage die Willkür, die Frivolität, die Roheit aus ihren Vergnügungen, so wirst du sie unvermerkt auch aus ihren Handlungen, bald auch aus ihren Gesinnungen verbannen. Wo du sie findest, umgib sie mit edeln, mit großen, mit geistreichen Formen, umstelle sie ringsum mit den Symbolen des Vortrefflichen, bis der Schein die Wirklichkeit und die Kunst die Natur überwindet.“

Da haben wir in kurzen und prägnanten Worten [illegible] unserer heutigen Bestrebungen auf dem Gebiete der [illegible] ziehung, wie sie schöner und lebendiger noch von [illegible] und kleinen Propheten unserer Tage ausgesprochen [illegible] drängt sich uns hier die Frage auf: Wie kommt [illegible] Priester- und Prophetentum der Venus kaum einmal [illegible] pheten und Oberpriesters gedenkt, der vor hundert [illegible] weit vorauseilend, uns den Weg gezeigt hat, de[illegible] Wie kommt das nur in einer Zeit, die doch bei [illegible] große Namen als Feldgeschrei ebenso geschickt [illegible] zunutzen weiß? — Wir würden zu weit vom W[illegible] wir hier weiterspüren und antworten; obschon es [illegible] wäre, den Manen Schillers ein Autodafé zu e[illegible]

Wir haben gesehen, wie die Menschen auf ihrem Kulturwege in die Irre gegangen sind, sich von ihrer wahren Bestimmung entfernt haben, hier der Roheit, dort der Erschlaffung und Verkehrtheit in die Arme getrieben wurden, und haben uns dann sagen lassen, was wir bedürfen, damit die Wahrheit Leben und das Leben Wahrheit wird, und daß es die Kunst, die Schönheit ist, die uns aus dieser Verwirrung retten kann. Wenn wir bei der Konstatierung des Übels vielleicht wenig Widerspruch erfahren, so dürfte er um so lauter bei der Nennung des Heilmittels hervorbrechen, und wir kommen nun zur Beantwortung der entscheidenden Fragen: Kann die Kunst der Menschheit wirklich den Dienst leisten, und wie vermag sie besonders die entgegengesetzten Verbrechen zu heilen, d. h. den Wilden zu veredeln und zu verfeinern und den Barbaren, den entarteten und verkünstelten Kulturmenschen wieder zur Natur und geistigen Gesundheit zurückzuführen? —

Zwei große Parteien stehen sich von alters her bis auf den heutigen Tag gegenüber, und die Gerechtigkeit muß beiden zugestehen, daß sie sich auf Tatsachen stützen. Es bedarf keines weitern Beweises, daß das entwickelte Gefühl für Schönheit die Sitten verfeinert, daß die edle geistige Menschheit erst in der Kunst ihr Auge aufgeschlagen hat. Es läßt sich aber auch nicht leugnen, daß das goldene Alter der Künste in Griechenland das Grab der Kraft und Freiheit war, und ähnliches wiederholt sich bei den Römern und Arabern. Schiller sagt deshalb mit Recht: „Hält man sich also einzig nur an das, was die bisherigen Erfahrungen über den Einfluß der Schönheit lehren, so kann man in der Tat nicht sehr aufgemuntert sein, Gefühle auszubilden, die der wahren Kultur des Menschen so gefährlich sind: und lieber wird man auf die Gefahr der Roheit und Härte die schmelzende Kraft der Schönheit entbehren, als sich bei allen Vorteilen der Verfeinerung ihrer erschlaffenden Wirkung überliefert sehen.“ Die Erfahrung allein ist nun aber nicht der Richterstuhl, vor dem sich diese Frage entscheiden läßt, schon deshalb nicht, weil sich jene Kunst wohl kaum mit der decken dürfte, die wir im Auge haben, und weil ferner erst nachzuweisen wäre, wie weit man die Kunst im pädagogischen Sinne vernünftig verwertet hat. Nach welcher Seite das Zünglein der Wage ausschlagen wird, hängt davon ab, ob wir nachweisen können, daß die Schönheit eine notwendige Bedingung der Menschheit ist.

Wir werden uns also über den Begriff der Menschheit erst verständigen müssen. Alles Nachdenken über das Wesen des Menschen hat immer bei zwei letzten Begriffen Halt machen müssen, die in die verschiedensten Worte gekleidet sind und bald als Geist und Materie, Geist und Natur, oder als das Ideale und Reale gegenübergestellt

werden. Spinoza hat dafür die Ausdrücke: Gedanke und Ausdehnung, Kant: Erscheinung des Dinges (Phänomen) und Ding an sich (Noumen), und Schiller: Person und Zustand. Unter Person haben wir das zu verstehen, was der schlichte Verstand als den göttlichen Kern in uns, als unsere geistige Natur bezeichnet, und unter Zustand den natürlichen Menschen, die physische Natur in uns; jene, die Person, ist das Bleibende in uns und der Zustand das Wechselnde. Wir kennen den Menschen nur als Person in einem bestimmten Zustande, und deshalb ist er wie alle Phänomena dem Gesetze alles Endlichen unterworfen und existiert nur in der Zeit, durch den Wechsel und die Veränderung, während sein absolutes Ich, der Geist, existiert, indem es unveränderlich bleibt. „Die Persönlichkeit für sich allein und unabhängig von allem sinnlichen Stoffe betrachtet, ist bloß die Anlage zu einer möglichen, unendlichen Äußerung, und solange der Mensch nicht anschaut und empfindet, ist er noch weiter nichts als Form und leeres Vermögen. Erst die Sinnlichkeit macht sein Vermögen zur wirkenden Kraft; aber seine Persönlichkeit ist es, die sein Wirken zu dem seinigen macht.“ Hieraus fließen nun zwei entgegengesetzte Anforderungen an den Menschen: er soll alle seine Anlagen zur Erscheinung bringen, alles Formale in der Sinnenwelt verkörpern, und er soll alle Materie zu Geist wandeln, in allem Wechsel beständig er selbst bleiben, die Mannigfaltigkeit der Welt der Einheit seines Ichs, seiner Person unterwerfen.

Dieser doppelten Aufgabe entsprechen zwei entgegengesetzte Kräfte in uns, der sinnliche Trieb und der Formtrieb; ersterer geht von dem physischen Dasein aus, versetzt in die Schranken der Zeit und will uns zur bloßen Materie machen; der zweite geht von dem absoluten Dasein des Menschen oder von seiner vernünftigen Natur aus und ist bestrebt, ihn in Freiheit zu setzen, Harmonie in die Verschiedenheit des Erscheinens zu bringen und bei allem Wechsel des Zustandes seine Person zu behaupten. Die Tendenzen der beiden Triebe sind nun nicht entgegengesetzt, wie es auf den ersten Blick scheint. Der sinnliche Trieb fordert zwar Veränderung; aber er fordert nicht, daß sie sich auf die Person und ihr Gebiet erstrecke, daß ein Wechsel der Grundsätze sei. Der Formtrieb dringt auf Einheit und Beharrlichkeit, aber er will nicht, daß mit der Person sich auch der Zustand fixiere, daß mit der Einheit unsers Geistes auch die Mannigfaltigkeit der Empfindung und Natur um uns in der Schablone untergehe. Sie sind sich also von Natur nicht entgegengesetzt, und wenn sie dennoch so erscheinen, so sind sie es erst auf unserm Kulturwege geworden, wei[l] wir von der Natur durch Kurzsichtigkeit und Unverständnis abgekomm[en] sind. Es gehört deshalb zu den dogmatischen Vorurteilen, die Mate[rie] den natürlichen Menschen als teuflisch zu verketzern und dem Ge[ist]

feindlich gegenüber zu stellen. Eine derartige Ansicht hat „dann freilich kein anderes Mittel, die Einheit im Menschen zu erhalten, als daß man den sinnlichen Trieb dem vernünftigen unbedingt unterordnet. Daraus aber kann bloß Einförmigkeit, aber keine Harmonie entstehen, und der Mensch bleibt noch ewig fort geteilt. Unterordnung muß allerdings sein, aber wechselseitig, und beide Prinzipien sind einander zugleich subordiniert und koordiniert, d. h. sie stehen in Wechselwirkung; ohne Form keine Materie, ohne Materie keine Form". —

Interessant ist an dieser Stelle nicht nur die gedankliche, sondern fast wörtliche Übereinstimmung Schillers mit Goethe, der da sagt, daß die Materie nie ohne Geist und der Geist nie ohne Materie existiert. Aus diesem Gedankengange heraus wird auch der oft angefeindete Ausspruch Nietzsches seine Absurdität für uns verlieren, und wir werden das Wort verstehen: „Alle Dinge sind getauft am Borne der Ewigkeit (des Bleibenden — Unveränderlichen im Gegensatz zum Wechsel und Veränderlichen der Zeit) und jenseits von Gut und Böse; Gut und Böse selber aber sind nur Zwischenschatten und feuchte Trübsale und Ziehwolken" (vorübergehende Erscheinungen des jetzigen Zustandes unserer Person).

Die Aufgabe der Kultur und Erziehung wird also sein, einem jeden dieser beiden Triebe seine Grenzen zu sichern, und nicht bloß den vernünftigen Trieb gegen den sinnlichen, sondern auch diesen gegen jenen zu behaupten; jenes erreicht sie durch Ausbildung des Gefühls, dieses durch Ausbildung der Vernunft. „Je vielseitiger die Empfänglichkeit ist, desto mehr Welt ergreift der Mensch, desto mehr Anlagen entwickelt er in sich: je mehr Kraft und Tiefe die Persönlichkeit, je mehr Freiheit die Vernunft gewinnt, desto mehr Welt begreift der Mensch, desto mehr Form (Geist) schafft er außer sich. Seine Kultur wird also darin bestehen: erstlich dem empfangenden Vermögen die vielfältigsten Berührungen mit der Welt zu verschaffen und auf seiten des Gefühls die Passivität aufs höchste zu treiben, zweitens dem bestimmenden Vermögen die höchste Unabhängigkeit von dem empfangenden zu erwerben und auf seiten der Vernunft die Aktivität aufs höchste zu treiben. Wo beide Eigenschaften sich vereinigen, da wird der Mensch mit der höchsten Fülle von Dasein die höchste Selbständigkeit und Freiheit verbinden und, anstatt sich an die Welt zu verlieren, diese vielmehr mit der ganzen Unendlichkeit ihrer Erscheinungen in sich ziehen und der Einheit seiner Vernunft unterwerfen."

Wir sahen, daß beide Triebe einander zugleich subordiniert und koordiniert sind, also in einem Wechselverhältnis stehen. Hieraus er-

gibt sich die Notwendigkeit einer Einschränkung; der Stofftrieb soll nicht dem Formtriebe vorgreifen, das empfangende Vermögen, der Sinn, soll nicht zum bestimmenden, gesetzgebenden werden; aber auch der Formtrieb soll nicht dem Stofftrieb vorgreifen, die Denkkraft der Empfindung zuvorkommen. Im ersten Falle, wenn der Sinn zur bestimmenden Kraft wird, ist der Mensch nur Zustand, nur Materie, ist er niemals er selbst; im zweiten Falle, wenn die Denkkraft der Empfindung zuvorkommt, wird er niemals etwas anders sein, ist er nur Form und hört auf, eine selbständige Kraft zu sein, weil der Geist sich nur in der Materie, das Ideale nur im Realen manifestieren kann.

Als Energien, als Kräfte gedacht, bedürfen auch beide Triebe der Abspannung; diese darf aber beim sinnlichen Trieb nicht ihre Ursache in dem physischen Unvermögen und der Stumpfheit der Empfindung haben und beim Formtrieb im geistigen Unvermögen und in einer Schlaffheit der Denk- und Willenskräfte. „Nur an den Geist darf der Sinn verlieren, und der Charakter muß dem Temperament seine Grenzen setzen. Die Persönlichkeit muß den Stofftrieb in seinen gehörigen Schranken halten, wie die Empfänglichkeit, die Fülle der Empfindungen, die Natur selber den Formtrieb."

Dieses Wechselverhältnis der beiden Triebe, wo die Wirksamkeit des einen zugleich die Wirksamkeit des andern begründet und begrenzt, und wo jeder einzelne für sich gerade dadurch zu seiner höchsten Verkündigung gelangt, daß der andere tätig ist, ist eine Aufgabe der Vernunft, die der Mensch nur in der Vollendung seines Daseins ganz zu lösen imstande ist. „Es ist im eigentlichsten Sinne des Wortes die Idee seiner Menschheit, mithin ein Unendliches, dem er sich im Laufe der Zeit immer mehr nähern kann, aber ohne es jemals zu erreichen." — So hätten wir denn, worüber wir uns verständigen wollten: den Begriff der Menschheit. Und um ihn noch einmal mit den Worten Schillers zu präzisieren: „Der Mensch soll nicht auf Kosten seiner Realität nach Form und nicht auf Kosten der Form nach Realität streben. Er soll sich einer Welt gegenüberstellen, weil er Person ist, und soll Person sein, weil ihm eine Welt gegenübersteht. Er soll empfinden, weil er sich bewußt ist, und soll sich bewußt sein, weil er empfindet."

Gäbe es nun Fälle, in denen der Mensch relativ dieses Ideal in sich ausprägt, wo er sich zugleich als Materie fühlt und als Geist kennen lernt, so würden die beiden Triebe, die ja im Wechselverhältnis stehen und sich nur nacheinander betätigen können, gleichsam einen neuen Trieb in ihm aufwecken, wie etwa die Kraftformen der beiden Keilflächen in eine Spitze auslaufen und eine neue Kraftlinie erzeugen. Diesen neuen Trieb nennt nun Schiller den Spieltrieb. Der sinn-

liche Trieb nötigt und bestimmt uns durch Naturgesetze, der formale durch die Gesetze der Vernunft. „Der Spieltrieb, in welchem beide verbunden wirken, wird das Gemüt zugleich moralisch und physisch nötigen und wird gleichzeitig den Menschen moralisch und physisch in Freiheit setzen. Wenn wir jemand mit Leidenschaft umfassen, der unserer Verachtung würdig ist, so empfinden wir peinlich die Nötigung der Natur. Wenn wir gegen einen andern feindlich gesinnt sind, der uns Achtung abnötigt, so empfinden wir peinlich die Nötigung der Vernunft. Sobald er aber zugleich unsere Neigung interessiert und unsere Achtung sich erworben, so verschwindet sowohl der Zwang der Empfindung als der Zwang der Vernunft, und wir fangen an, ihn zu lieben, d. h. zugleich mit unserer Neigung und mit unserer Achtung zu spielen", d. h. wir sind frei vom physischen und moralischen Zwang.

Es bedarf wohl kaum eines besonderen Hinweises, daß Schiller, wenn er das Schöne als Gegenstand des Spieltriebs und die Kunst als Spiel bezeichnet, mit diesen Begriffen nicht den Sinn der Geringschätzung verbindet, den gewisse ästhetisierende Wissenschaftler mitunter hineinlegen. Um jedes Mißverständnis zu vermeiden, mögen noch ein paar Sätze von ihm angeführt werden. „Den Namen Spiel rechtfertigt der Sprachgebrauch vollkommen, der alles das, was weder subjektiv noch objektiv zufällig ist und doch weder äußerlich noch innerlich nötigt, mit dem Worte Spiel zu bezeichnen pflegt. Da sich das Gemüt bei Anschauung des Schönen in einer glücklichen Mitte zwischen dem Gesetz und Bedürfnis befindet, so ist es eben darum, weil es sich zwischen beiden teilt, dem Zwange sowohl des einen als des andern entzogen."

Wir nehmen unsern Gedankengang wieder auf. Der Gegenstand des sinnlichen Triebes, in einem allgemeinen Begriff ausgedrückt, heißt Leben in weitester Bedeutung; der Gegenstand des Formtriebs heißt Gestalt. Der Gegenstand des Spieltriebs, in einem allgemeinen Schema vorgestellt, wird also lebende Gestalt heißen können, ein Begriff, mit dem man die ästhetische Beschaffenheit der Dinge, kurzweg die Schönheit bezeichnet. Nehmen wir zur Verdeutlichung des Begriffs lebende Gestalt noch das Beispiel Schillers mit. Der leblose Marmorblock kann durch die Hand des Bildhauers eine lebendige Gestalt werden. „Der Mensch, wiewohl er lebt und Gestalt hat, ist darum noch lange keine lebende Gestalt; dazu gehört, daß seine Gestalt Leben und sein Leben Gestalt sei. Solange wir über seine Gestalt bloß denken, ist sie leblos, bloße Abstraktion; solange wir sein Leben bloß fühlen, ist es gestaltlos, bloße Impression. Nur indem seine Form in unserer Empfindung

lebt und sein Leben in unserm Verstande sich formt, ist er lebende Gestalt, und dies wird überall der Fall sein, wo wir ihn als schön, als Kunstwerk beurteilen."

Und nun haben wir das Gestrüpp und die Dornen des schwierigen Aufstiegs hinter uns; noch einen Blick rückwärts, und das Auge mag hinschweifen über das weite, tiefe Land, das zu unsern Füßen liegt. Wir haben es als eine Forderung der Vernunft erkannt, daß eine Gemeinschaft zwischen Formtrieb und Stofftrieb, ein Spieltrieb sein soll. Die Vernunft muß die Forderung aufstellen, weil alle Entwicklung, alle Kultur nach Vollendung und Vervollkommnung drängt. Das Ideal der Menschheit geht uns aber nur in dem Gegenstande des Spieltriebs auf, in der Schönheit. Nur die Kunst gibt uns eine relativ vollständige Anschauung unserer Menschheit, und nur durch sie werden wir lebende Gestalt. Nur in den ästhetischen Augenblicken unsers Lebens sind wir frei; denn Kunst ist Liebe, und Liebe ist Freiheit und Wahrheit, und so ist allein die Schönheit, oder wie Novalis sagt, die Poesie das Absolute. — „Sobald die Vernunft also den Ausspruch tut: Es soll eine Menschheit existieren, so hat sie eben dadurch das Gesetz aufgestellt: Es soll eine Schönheit sein. — Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt. Dieser Satz, der in diesem Augenblicke vielleicht paradox erscheint, wird eine große und tiefe Bedeutung erhalten, wenn wir erst dahin gekommen sein werden, ihn auf den doppelten Ernst der Pflicht und des Schicksals anzuwenden; er wird, ich verspreche es Ihnen, das ganze Gebäude der ästhetischen Kunst und der noch schwierigeren Lebenskunst tragen."

Wir sind zu dem Begriff der Menschheit gekommen und haben die Schönheit als ihr notwendiges Postulat erkannt; es bleibt uns noch zu beweisen, daß die Kunst der Menschheit wirklich den Dienst leisten kann, daß sie den sinnlichen Menschen in die geistige Sphäre führt, daß sie den abstrakten Denker für die Sinnenwelt rettet, oder mit andern Worten: daß sie den Wilden veredelt und den Barbaren zur Natur zurückbringt.

Wir haben das Schöne aus der Wechselwirkung entgegengesetzter Triebe, des Form- und des sinnlichen Triebes, aus der Verbindung des formalen und realen Prinzips hervorgehen sehen und sein Ideal in dem möglichst vollkommenen Bunde und dem Gleichgewicht von Realität und Form gefunden. Nun deckt sich die Idee niemals mit der Wirklichkeit; in ihr hat bald dieses, bald jenes Element das Übergewicht, und die Erfahrung zeigt uns immer ein Schwanken zwischen beiden Prinzipien. Die Schönheit der Idee ist nur eine

einzige unteilbare, die Schönheit der Erfahrung aber wird immer eine doppelte sein, indem sie bald mehr nach der sinnlichen, bald nach der formalen Seite neigt. Diesem doppelten Charakter entspricht auch eine doppelte Wirkung, eine auflösende und eine anspannende oder eine schmelzende und energische Schönheit. Von einer energischen Schönheit sprechen wir da, wo wir zur Aktivität getrieben werden, mag nun der physische oder formale Trieb an Energie und Spannkraft gewinnen. Von dieser Art sind die meisten Schillerschen Romanzen (eine Ausnahme bildet der Ritter Toggenburg) und seine Dramen. Die energische Schönheit spricht auch zu uns aus der Penthesilea von Heinrich v. Kleist und aus Byrons Manfred, und zwar wird durch jene Dichtung unser natürlicher Sinn stark affiziert werden und durch diese die formalen Kräfte. Vorwiegend schmelzende Schönheit finden wir dagegen bei Goethe, bei den Romantikern, Mystikern und Melancholikern unter den Dichtern. Goethes Gretchen, Kleists Käthchen, Faust in der Osterszene vor dem Tor veranschaulichen und verkörpern uns die abspannende Wirkung des Schönen. Aus der doppelten Wirkung des Schönen können wir uns auch den Widerspruch erklären, der in den Urteilen der Menschen über den Einfluß des Schönen und die Würdigung der ästhetischen Kultur immer wiederkehrt. Das Einseitige und Unwahre der verschiedenen Urteile liegt darin, daß von der ganzen Gattung der Schönheit etwas behauptet wird, was nur von einer besonderen Art derselben bewiesen werden kann, und wenn wir ihr heute vorwerfen, daß sie den Menschen sinnlich mache, und morgen, daß sie ihn dem realen Leben entfremde, ihn zum Träumer und Schwärmer mache, so zeugt das eben nur dafür, daß wir nicht das doppelte Bedürfnis der Menschheit kennen, dem die doppelte Schönheit entspricht. Mit solchen Urteilen über die Kunst beweisen wir nichts gegen sie, sondern nur von uns, daß wir auf ästhetischem Gebiete noch große Laien sind, die pädagogisch mit den verschiedenen Arten der Kunst etwa soviel anzufangen wissen, wie mit den Töpfen und Schubfächern des Apothekers.

Da die ideelle Vollkommenheit des Menschen in der übereinstimmenden Energie seiner sinnlichen und geistigen Kräfte liegt, so kann er das Ziel nur durch einen Mangel an Übereinstimmung oder durch einen Mangel an Energie verfehlen. Diesem Vernunftschluß entspricht nun auch die Erfahrung. Wir finden den Menschen entweder in einem Zustande der Anspannung, wenn nämlich die einseitige Tätigkeit einzelner Kräfte die Harmonie seines Wesens stört, oder in einem Zustande der Abspannung, wenn die Einheit seiner Natur sich auf die gleichförmige Erschlaffung seiner sinnlichen und geistigen Kräfte gründet. Angespannt ist sowohl der sinnliche Mensch, der von seinen Naturtrieben, seinen Empfindungen und Gefühlen beherrscht und mit fortgerissen wird, als auch der nüchterne Verstandesmensch, der abstrakte

Denker, der von rigorosen Gesetzen beherrscht wird, die den Sinnen und dem Gefühl tyrannisch Schweigen gebieten. Und welche Schönheit leistet nun hier der Seele den diätetischen Dienst? — Es ist die schmelzende Schönheit; sie besänftigt das leidenschaftliche Leben des Naturmenschen, durchgeistigt seine Triebe und führt von den Empfindungen zum Gedanken, führt den Wilden zur edlen Menschheit. Da alle Kunst auf der Anschauung basiert, das Material des Kunstwerks Sinneswahrnehmungen sind, und der Gegenstand der Kunst das Leben selber ist, so wendet sich das Kunstwerk stets wieder an die Sinne, an die äußern und den innern Sinn, lockt und ruft nach ihnen wie die Henne nach ihren Küchlein, die sich zwischen den hohen, dürren Halmen des Kornfeldes verirrt haben, führt den abstrakten Denker wieder zurück zur Natur und befähigt ihn, der leeren Form einen Inhalt zu geben, die Gestalt mit Leben zu erfüllen, d. h. den Begriff zur Anschauung zu bringen, Gedanken in Bilder umzusetzen und Schlüsse in Gefühle zu wandeln. — Der Anspannung des sinnlichen Triebs steht nun die Abspannung des Formtriebs gegenüber und der Anspannung des Formtriebs die Abspannung des Sinnentriebs, d. h. schlicht ausgedrückt, je größer die Sinnlichkeit ist, desto schwächer ist der Geist, je stärker der Geist wird, desto mehr geht die Sinnlichkeit zurück. Die Anspannung des einen Triebs verhält sich zu der Abspannung des andern wie die Schalen einer Wage zueinander, die eine kann nicht niedergedrückt werden, ohne daß die andere gehoben wird, wenn dem Wagebalken eben nicht Gewalt angetan und sein Spiel gewaltsam unterbrochen werden soll. In die Praxis übersetzt, heißt es: wir können den Barbaren, in dem die Grundsätze die Gefühle zerstören, in dem der sinnliche Trieb sich in der Abspannung befindet, nur zur Einheit seiner Natur, zur wahren Menschlichkeit führen, wenn wir seine Sinne wieder empfänglicher und lebendiger machen, das natürliche Gefühl in ihm stärken und gesund machen.

Und so hätten wir denn den Rundgang durch das Hauptschiff des Schillerschen Gedankendoms zurückgelegt, wären zu seinem Ausgange mit der Erkenntnis zurückgekehrt, daß die Schönheit unserm Zeitalter den Dienst leisten kann, den es für seine beiden Hauptschwächen, Verrohung und Verwilderung einerseits, Erschlaffung und Entartung auf der andern Seite, bedarf, „daß man, um das politische Problem in der Erfahrung zu lösen, durch das ästhetische den Weg nehmen muß, weil es die Schönheit ist, durch welche man zur Freiheit wandert“; denn „es gibt keinen andern Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als daß man denselben zuvor ästhetisch macht. Der Mensch muß lernen, edler fühlen und begehren, damit er nicht nötig habe, erhaben zu wollen“, d. h. nur mit gewaltsamer Unterdrückung seiner physischen Natur vernünftig und moralisch zu handeln.

Ich will es versuchen, den immerhin etwas abstrakten Weg, der manchem allzu fremd und ungewohnt sein dürfte, noch einmal im Bilde zu veranschaulichen: Wir können die Natur des Menschen mit ihrem Trieb- und Sinnenleben dem Meere vergleichen, dessen Flut sich immerdar senkt und hebt, dessen Wellen ewig kommen und gehen. Auch für dieses Meer in uns liegt das Leben und die Schönheit in der natürlichen Bewegung. Es bringt aber Unheil und Greuel, wenn es der Sturm der Leidenschaften aufwühlt, alle Fesseln sprengt und die Wogen gegen den Strand des Lebens jagt. Um sich vor diesen Verwüstungen zu schützen, hat die Vernunft aus guten Sprüchen, weisen Lehren und göttlichen Geboten ihre Buhnen, Molen und Deiche errichtet, die der entfesselten Natur die Grenze setzen. Wie wenig diese Deichbauten aber bisher genügten, das lehrt uns die Geschichte der Völker, das zeigt uns das Leben täglich, wenn wir mit offenem, unbefangenem Blick um uns schauen; das wissen wir auch wohl aus Selbstbeobachtung und der Erfahrung an uns selber. — Und wie der Strandbewohner seine Deichbauten nur mit vieler Mühe, großen Kosten und Opfern ausführen kann, so sind diese Bauten des Verstandes von uns auch nur unter Opfern ausgeführt, indem wir unsere Sinne und unser Gefühl abstumpften, einen Teil unserer Natur in uns verkümmern ließen und preisgaben. Bessere und billigere Schutzwehren sind nun die natürlichen Dünen, die aus dem Schoße des Meeres selbst geboren werden; sie sind keine künstlichen Bauten der Not, sondern ein Werk der Natur, die der Mensch durch bewußte Kultur und Pflege noch festigen und zweckdienlicher machen kann. Solche natürliche Dünen errichten wir in uns, wenn die Macht der Empfindung schon innerhalb ihrer eigenen Grenzen gebrochen wird; wenn der natürliche Mensch so weit veredelt wird, daß sein ganzes Empfinden, Fühlen und Begehren auf Harmonie und Rhythmus, auf Schönheit hinausläuft. Wem alles niedrige und brutale, alles kleinliche und selbstsüchtige, alles unnatürliche und affektierte Wesen, alle Heuchelei und Lüge in seiner Seele, dem tiefsten Gefühl seiner Brust zuwider ist, der wird mit einer Leichtigkeit die Tugend üben, eine edle Menschlichkeit zum Ausdruck bringen, daß er sich dieser kaum bewußt wird. Er wird mit heiterer Unbefangenheit seinen Weg verfolgen und wird immer frei, selbstlos und zwanglos wie das Kind beim Spiele handeln; er wird wieder bei aller Weisheit die Naivität seines Naturzustandes gefunden haben; er wird, was von den Menschheitsaposteln von Jesu an über Goethe und Schiller bis Nietzsche immer wieder gefordert und ausgesprochen ist, ein Kind, ein spielendes Kind geworden sein.

Wir können den Schillerschen Gedankengang nicht verlassen, ohne uns mit den Gegnern abzufinden, die als Tempelhüter der moralischen Erziehung mit Entrüstung die ketzerischen Gedanken ablehnen. Wer

nur einigermaßen mit der Weltanschauung Schillers vertraut ist, weiß, daß für Schiller als Moralphilosoph der Kantischen Schule die menschliche Würde erst bei der Moral beginnt und im proportionalen Verhältnis zur Stärke des Willens steht. In dem Sinne nennt er die Schönheit unsere zweite Schöpferin; denn sie hat mit unserer ursprünglichen Schöpferin, der Natur, das gemein, daß sie uns die Menschheit bloß möglich macht; wie weit wir diese dann verwirklichen wollen, das hängt allein von unserem Willen ab. Diesen Gedanken, nach dem die Schönheit nur ein Werk der Natur und kein Verdienst des Menschen, die moralische Handlung dagegen sein Werk und sein Verdienst ist, erklärt und begründet er nicht nur in den Briefen über die ästhetische Erziehung, sondern fast in allen seinen philosophischen Abhandlungen wieder und wieder, besonders in den Aufsätzen: „Über den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten". — „Über die Gefahr ästhetischer Sitten". — „Über Anmut und Würde". — „Über das Erhabene". —

Was ist denn nun eine moralische Handlung? — Der Mensch kann sich nach Schiller ein jegliches Ding in vierfacher Beziehung denken. Bezieht es sich auf unsern sinnlichen Zustand, so ist das seine physische Beschaffenheit, auf unsern Verstand — seine logische Beschaffenheit. Bezieht es sich auf unsern Willen, und wird es zu einem Gegenstande der Wahl für ein vernünftiges Wesen, so ist das seine moralische Beschaffenheit. Endlich kann es sich auf das Ganze unserer verschiedenen Kräfte beziehen, ohne für eine einzelne derselben ein bestimmtes Objekt zu sein; das ist seine ästhetische Beschaffenheit. — Ein Wanderer, der über eine weite, dürre Ebene im Sonnenbrande gewandert ist, tritt aufatmend, erquickt und befriedigt in den Schatten des Waldes. Die physische Beschaffenheit des Waldes bereitet dem Menschen die Freude, und er sieht den Wald nur sinnlich an. Zu einem Objekte des Verstandes wird derselbe Wald vielleicht für einen Holzhändler, der ihn betritt, um den Holzschlag zu besehen; der die Zahl der Stämme, ihren kubischen Inhalt überschlägt und zu rechnen anfängt. Da kommt ein dritter; auch er jauchzt wohl vor Freude, es ist aber nicht jene rein sinnliche des ermatteten Wanderes; auch seine Augen leuchten heller auf, aber nicht in dem Gedanken an den materiellen Gewinn: er sieht die Schönheit des Waldes. Die majestätische Erhabenheit des Naturdomes, die harmonische Architektur des einzelnen Baumes, das zarte Farbenspiel oben in den Wipfeln, der grüne Teppich mit den bunt durchwirkten Mustern, das alles nehmen die Augen auf, und das Ohr lauscht dem Rauschen und Raunen der Wipfel und dem Gesang der Vögel. Auch bei diesem Menschen werden zunächst die Sinne affiziert; aber unmerklich erwacht in ihm die geistige Freude; die Schönheit schlägt die Augen auf und beginnt zu atmen und zu lächeln. Bei ihm werden Sinn und Geist erregt, und das heißt ästhetische Eindrücke aufnehmen, und ein Ding so betrachten, heißt

künſtleriſch genießen. — Jener Holzhändler ſoll den Wald nun an einem andern Tag betreten und zwar nicht als Geſchäftsmann, ſondern als Menſch, der Erholung und Genuß im Walde ſucht. Plötzlich gewahrt er Rauch; er geht hin und findet den Herd eines Waldbrandes. Ohne Beſinnen wird er zugreifen, um das Feuer zu löſchen, und wenn es nicht in ſeiner Macht ſteht, wird er Hilfe herbeirufen. Iſt das eine moraliſche Tat? Nein; der Menſch hat ſeine äſthetiſche Freude an dem Wald; er liebt ihn und was ich liebe, will ich auch in ſeiner Exiſtenz erhalten. Die Handlung iſt alſo nur ein natürlicher Ausfluß ſeines Weſens, ein Werk ſeiner veredelten Natur, und wenn wir ihr einen Namen beilegen wollen, ſo können wir ſie als eine äſthetiſche bezeichnen. — Setzen wir nun den Fall, dem Händler kommt in dem Augenblicke ſeines Eingreifens der Gedanke an den zum Abholzen beſtimmten Teil des Waldes. Er iſt beim Verkauf nicht ihm, ſondern einem Konkurrenten zugefallen. Ärger und Neid ſteigen wieder in ihm auf, Schadenfreude und Rachegefühl folgen und erzeugen den Gedanken, den Wald brennen zu laſſen und davon zu gehen. Ein kurzer innerer Kampf folgt, der aber mit dem Sieg des Guten endet. Hier haben wir nun eine moraliſche Tat; denn der Wille hatte mit feindlichen Gefühlen und widerſtrebenden Trieben zu tun. Eine moraliſche Tat iſt es; aber aus welchem Grunde ſollten wir ſie höher einſchätzen als die äſthetiſche? — Werden wir den Menſchen etwa, wenn er uns nachträglich ſeine Verſuchung und den Sieg ſeines moraliſchen Willens erzählt, mehr ſchätzen als den, der ſolcher Gedanken gar nicht fähig iſt, weil er viel zu ſelbſtlos, wahr und edel empfindet und fühlt? Nein, jeder geſund fühlende und vernünftig denkende Menſch wird den Worten Schillers zuſtimmen müſſen: „Die Vortrefflichkeit der Menſchen beruht ganz und gar nicht auf der größern Summe einzelner rigoriſtiſch moraliſcher Handlungen, ſondern auf der größern Kongruenz der ganzen Naturanlage mit dem moraliſchen Geſetz, und es gereicht einem Volke oder Zeitalter eben nicht ſo ſehr zur Empfehlung, wenn man in demſelben ſo oft von Moralität und einzelnen moraliſchen Taten hört; vielmehr darf man hoffen, daß am Ende der Kultur, wenn ein ſolches ſich überhaupt nur denken läßt, wenig mehr davon die Rede ſein werde.“ —

Wir kommen jedoch nun erſt zum Kernpunkt der Frage. Geſetzt, zwei Holzhändler hätten unter genau denſelben Umſtänden die oben geſchilderte Verſuchung durchzumachen. Beide ſollen dieſelbe intellektuelle und moraliſche Bildung genoſſen haben; aber der eine iſt ein gefühlsroher Menſch, der rückſichtslos ſeinen Vorteil ſucht, während in dem andern auch das lebt, was man als Gemüt bezeichnet, und in dem der Menſch durch den Geſchäftsmann nicht erdrückt iſt. Der erſtere wird die böſe Luſt, das der Moralität feindliche Gefühl, durch ſeinen Willen über-

winden, wenn der Gedanke an die Gebote des Sittengesetzes stark genug zum Widerstande ist, und die weltliche Klugheit oder praktische Vernunft den Willen zur moralischen Tat treibt. Etwas anders gestaltet sich aber der psychologische Vorgang in der Seele des zweiten Händlers. In ihm empört sich noch etwas anderes gegen die böse Begierde, nämlich das Gefühl selber, und während in jenem vielleicht noch der Wille verzweifelt ringt, hat in diesem das Gefühl schon den Gedanken der Versuchung mit Ekel und Abscheu von sich gewiesen, und für den Willen bleibt vielleicht wenig oder nichts zu tun. Eine minderstarke Willenskraft, die in der Brust des ersten sicher zu einer moralischen Niederlage geführt hätte, wird im zweiten noch spielend als Sieger aus dem Streite hervorgehen. „Denn in ästhetisch verfeinerten Seelen ist noch eine Instanz mehr," wie Schiller sagt, „welche nicht selten die Tugend ersetzt, wo sie mangelt, und da erleichtert, wo sie ist. Diese Instanz ist der Geschmack, der ästhetische Sinn. Durch diese Einmischung des Geschmacks in die Operationen des Willens ist etwas Großes gewonnen worden. Alle jene materiellen Neigungen und rohen Begierden, die sich der Ausübung des Guten oft so hartnäckig und stürmisch entgegensetzen, sind durch den Geschmack aus dem Gemüte verwiesen und an ihrer Statt edlere und sanftere Neigungen darin angepflanzt worden, die sich auf Ordnung, Harmonie und Vollkommenheit beziehen. Wenn also jetzt die Begierde spricht, so muß sie eine strenge Musterung vor dem Schönheitssinn aushalten; und wenn jetzt die Vernunft spricht und Handlungen der Ordnung, Harmonie und Vollkommenheit gebietet, so findet sie nicht nur keinen Widerstand, sondern vielmehr die lebhafteste Beistimmung von seiten der Neigung."

Auf den Lehrerversammlungen ist bei der pädagogischen Begründung der ästhetischen Erziehung von den Verfechtern der neuen Bewegung die Behauptung ausgesprochen worden, daß die ästhetische neben der intellektuellen und moralischen Erziehung als gleichwertig eingeschätzt werden muß. Wir haben uns mit unsern Ausführungen auch in den Gegensatz zu dieser Ansicht gestellt; denn wie wir gezeigt haben, handelt es sich bei dem intellektuellen, ästhetischen und ethischen Prinzip der Erziehung nicht um ein Nebeneinander, sondern vielmehr um ein Ineinander, und zwar einmal in der Art, daß die ethische Bildung sich nur als Produkt aus den beiden andern Faktoren ergibt, und zum andern in der Art, daß die Moral die ästhetische Bildung mindestens ebenso notwendig gebraucht als die intellektuelle, wenn eben die Erziehung zur sittlichen Freiheit nicht eine jesuitische Redensart und pädagogische Phrase bleiben soll. — Ob wir uns den Willen mehr im metaphysischen Sinne Schillers als eine freie Tätigkeits-

äußerung der Seele (des Subjekts) erklären, oder allgemein darunter das niedere und höhere Begehrungsvermögen verstehen; ob wir uns schließlich auf die rein negativen Theorien stützen, den Willen als Selbständiges überhaupt nicht gelten lassen und die Lehre von der Freiheit des Willens aus Gründen des psychologischen oder kosmischen Determinismus verwerfen, oder ob wir für die Praxis wegen der Unvollkommenheit unseres psychologischen Wissens bei der Erklärung des feinen Seelendiätetikers von Feuchtersleben stehen bleiben und unter dem Willen „jene innige, aus allen übrigen Kräften unserer Seele sich entfaltende, in allen Richtungen unseres Wirkens tätige Energie des Daseins, die man leichter in sich zu fühlen und anzuerkennen als zu definieren fähig ist, und die man am füglichsten das rein praktische Vermögen im Menschen nennen möchte", verstehen: immer wieder erkennen wir die enge Verbindung unseres Empfindungs- und Gefühlslebens mit dem Willen, und je mehr wir den Resultaten der neueren Forschung nachgehen, um so mehr kommen wir zur Respektierung der ausgedehnten und unbeschränkten Herrschaft des Gefühls. Und so sagen wir es noch einmal: Intellektuelle, ästhetische und moralische Bildung sind die fest verschweißten Glieder in der Kausalkette der Menschheitserziehung, die nicht durchschlagen und zerrissen werden kann, ohne daß die Einheit der menschlichen Natur geleugnet, gewaltsam zerstört oder absichtlich verhindert wird. — Im Reiche des Geistes herrscht dieselbe Gesetzmäßigkeit wie in der physischen Materie; denn es ist nur eine einzige große, alleine Natur. Je mehr wirkende Kraft in dem Kinde geweckt wird, je lebhafter und energischer die Rezeptivität und Spontaneität einsetzt, desto größer ist die Arbeitsleistung des Individuums, desto schneller wird der Weg zurückgelegt, um so früher werden wir das Ziel der Erziehung und die Stunde erreichen, wo wir die Kinder werden getrost freigeben und selbständig machen können.

II.

Die psychologisch-didaktischen Voraussetzungen für die Lösung des Problems.

Mit dieser allgemeinen pädagogischen Kardinalfrage ist aufs engste die Frage der Methodik verbunden. Ist die erste sowohl auf dem Kunsterziehungstage in Dresden als auch auf den Lehrerversammlungen in Hamburg und Chemnitz fast von allen Rednern gestreift, von den verschiedensten Gesichtspunkten aus beantwortet und bald mehr oder weniger tief begründet, so ist man über die zweite durchweg mit einem saloppen Sprung hinweggesetzt, oder hat sich geschickt um sie herumgedrückt. So klar man sich im Prinzip war, so unklar war man sich über den methodischen Weg, und weil man auch auf der Lehrerversammlung in Chemnitz in diesem Punkte über allgemeine Redensarten nicht hinwegkam, mußte es notwendig kommen, daß sich die Majorität reserviert und abwartend verhielt. — Auf dem Kunsterziehungstage in Dresden war die Frage von vornherein von der Diskussion ausgeschlossen, und wurde sie einmal gestreift, so hielt sich besonders die anwesende Künstlerschar die Ohren zu und wollte nichts davon wissen, und da die Herren wahrscheinlich nur an das dachten, was sie auf dem Gebiete des Kunstunterrichts in der Schule am eigenen Leibe erfahren hatten, so ist ihre Abneigung gegen jegliche unterrichtliche Behandlung des Kunstwerks erklärlich. Aber es liegt doch etwas Komisches darin, wenn die Herren erst an die Schule um Hilfe appellieren, uns die Schulstube voll Bilder hängen wollen und uns dann hinterher den Mund verbieten möchten. Allen Respekt vor der hohen Kunst, und jeder Dienst in ihrem Tempel in Ehren — aber für eine Anstellung

als Kustos oder Galeriediener muß der Lehrer doch danken. Derartigen individuellen Selbsttäuschungen gegenüber müssen wir ausdrücklich betonen, daß es zweierlei ist, eine Kunst ausüben und Kunst übermitteln. Ein Fernrohr kann nur der Fachmann, der Optiker bauen; das Instrument aber so einstellen oder die nötige Anweisung geben, daß auch der etwas dadurch sieht, der mit dem Instrument unbekannt ist, das können auch andere und mitunter besser als der Künstler selber, der ja oft genug ein schlechter Interpret seiner Werke ist, weil ihm die pädagogische Ader fehlt. Auf dieses Einstellen, Einfühlen kommt es bei dem Erschließen und richtigen Erfassen des Kunstwerks hauptsächlich an. Ob die Schule und unser Unterricht heute schon diesen Dienst verrichten können, ist freilich eine andere Sache, wie wir gleich sehen werden. Wir brauchen aber bewußte Kunstübung, und so wahrhaftig das Denken eine Kunst ist, die der Mensch allmählich lernt, und zwar um so besser lernt, je vernünftiger die Schulung darin ist, so gewiß kann auch methodisch auf die Sinne und das Gefühl eingewirkt werden, und der Mensch dadurch zu einem intensiveren Schauen und Bauen geführt werden. Der Künstler allein wird das Problem der ästhetischen Erziehung nicht lösen, wenn er nicht zugleich Pädagoge ist. Künstler und Pädagoge werden miteinander und einer für den andern arbeiten müssen. — Der Bildhauer Obrist aus München gab auf dem Kunsterziehungstage „der ganzen Angst und Beklemmung der bildenden Künstler“ in etwas sehr emphatisch, wenn nicht fast exaltiert klingenden Worten Ausdruck, die sie vor der furchtbaren Gefahr empfinden, die das „Element der Methodik, des Systems, des Beibringens — des Verekelns in diesen Sachen der Kunsterziehung“ in sich birgt. Wir, die wir auch gerne dem warmen Zuge des Herzens folgen, aber bei Beurteilung der Weltdinge den kühlen Kopf wohl zu schätzen wissen und ihn nicht zu Hause lassen, wir nehmen solche Gefühlsergüsse mit lächelnder Ruhe auf, können hier aber nicht umhin, sie doch als das hinzustellen, was sie sind, nämlich Übertreibungen. Es sind nicht die besten Mütter, die in ihrer Liebe zu den Kindern für die Fehler und Schwächen derselben blind sind, und das sollten sich auch die Künstler bei aller Liebe zu ihren Kindern gesagt sein lassen. So not unserer Pädagogik ein künstlerischer Zug tut, ebenso bedarf auch die Kunst, der Künstler der Schule, und wie mancher Pädagoge ein schlechter Künstler in der Erziehung ist, weil er nichts von der Kunst profitiert hat, so ist auch mancher Künstler ein schlechter Pädagoge und Menschenbildner, weil er zu früh aus der Schule entlaufen ist. Das Karnevalstreiben unserer Kunst in den letzten Jahrzehnten ist uns noch frisch genug im Gedächtnis, so daß die Andeutung genug beweisen dürfte. Wenn Obrist dann weiterhin meint, daß „das ganze Gebiet des künstlerischen Unterrichts, der künstlerischen Anschauung, der künstlerischen Freude an den Dingen, die man den Kindern bei-

zubringen hat, nur vom bildenden Künstler zu erteilen sei" (der Literaturunterricht also auch nur von Dichtern?), so ist dies eine Meinung, auf die wir, ohne ihre praktische Durchführbarkeit weiter zu erörtern, nur erwidern wollen, daß es aus dem Atelier in die Schule doch sehr zweifelhafte Lehrer geben dürfte. Der Warnungsruf: „Versuchen wir es zu verhüten, daß jetzt die Erziehung unserer Jugend zur Kunst in einer Weise geleitet wird, die wir vielleicht bedauern könnten, nachdem wir 10 bis 15 Jahre daran gearbeitet haben" — ist wohl angebracht; wir meinen aber, man soll ihn nicht mit Posaunentönen nur nach der einen Seite hin ausstoßen; er verdient hüben und drüben, oben und unten gehört zu werden. Wie das gemeint ist, wird der übrige Teil der Arbeit erläutern.

Bevor wir Lehrer eine natürliche und vernünftige Kunsterziehung werden ausüben können, müssen wir erst einsehen lernen, daß die bis heute allgemein gültige pädagogische Anschauung mit ihrer Methode das Hephata für den inneren Sinn, an den sich alle Kunst wendet, noch nicht gefunden hat.

Dieser Punkt wurde auf der deutschen Lehrerversammlung in Chemnitz in der Debatte, die sich an den Vortrag von Wolgast-Hamburg anschloß, durch Polz-Weimar berührt, und ich stimme ihm vollständig bei, wenn er ausruft: „Bearbeite, du deutsche Lehrerschaft, das Gebiet der künstlerischen Erziehung erst gründlich! Schaffe die psychologische Grundlage, auf der die echt künstlerische Erziehung allein aufzubauen ist. Und ein zweites Wort: Kehre zurück zur Natur! Die natürliche Erziehung fehlt uns, die künstlerische, die ein Montaigne, ein Commenius, ein Pestalozzi schon längst gefordert hat, die künstlerische Erziehung, die diese großen Geister mit demselben Nachdruck, wie wir heute stets betont haben." — Die Worte gehören zu den treffendsten und beachtenswertesten, die in der Debatte gefallen sind, und sehr richtig werden hier künstlerische und natürliche Erziehung als gleichbedeutende, sich deckende Begriffe genannt. Otto Ernst-Hamburg entgegnete auf diesen Mahnruf: „Ich verstehe den Herrn Redner nicht, der von der psychologischen Grundlage sprach. Ich wäre ihm außerordentlich dankbar gewesen, wenn er einen konkreten Fall genannt und gesagt hätte: Seht, da fehlt es, und aus diesem Grunde, weil es da fehlt, könnt ihr das und das nicht machen — statt so ganz allgemein zu sprechen. Ich habe wirklich diesem Gedankengange nicht folgen können." — Daß ein Pädagoge und Dichter, einer der Feldherren der Bewegung so spricht, muß uns zu denken geben und beweist uns, daß man im Eifer vielleicht doch etwas schnell vorgegangen ist und das Terrain nicht genug sondiert hat. Derartige taktische Fehler sind niemals ohne Folgen und führen mitunter sogar zu Niederlagen. Wir wollen deshalb versuchen, ob wir vielleicht durch einige Gedankenkolonnen die Lücke ausfüllen können.

Die Geburtsstätte aller Kunst ist das Gefühl, und nirgends anders als im Gefühl findet sie ihre Heimat. Aus dem Gefühl heraus schafft der Künstler; die Größe seiner Kunst steht im kongenialen Verhältnis zur Tiefe und Wahrheit seines Gefühls, und an das Gefühl des Empfangenden wendet sich das Kunstwerk. Goethes Wort: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen", gilt für den Künstler und den Genießenden. Welche Stellung nimmt nun aber das Gefühl als Faktor des Seelenlebens in unserer Psychologie ein, die das Fundament unserer Didaktik ist? — Ich sage, eine so unbedeutende und untergeordnete, daß es sich nicht lohnen würde, wenn ihm wirklich dieser Platz gebührte, viel Wesen darum zu machen. Und wenn das Gefühl der Hauptfaktor des Kunstprodukts ist, welchen Wert für die Erziehung kann dann nach unserer heutigen psychologischen Anschauung die Kunst überhaupt haben? Aus geringen Faktoren kann niemals ein großes Ergebnis kommen, und eine künstlerische Erziehung auf Grund einer Psychologie, die das Gefühl so gering einschätzt, kann nur durch einen sophistischen Gedankengang, eine Antisophie gerechtfertigt und begründet werden. Erst wenn das Gefühl wieder in seine Rechte gesetzt ist, wenn die Analyse und Theorie des Gefühls der psychologischen Erforschung des Gedankens einigermaßen nachgekommen ist, haben wir die Vorbedingung zur Methode einer vernünftigen und natürlichen künstlerischen Erziehung.

Unsere Psychologie ist ein Kind der Philosophie, und es kann uns nicht wundern, wenn das Kind mit den Fehlern der Mutter behaftet ist. Ein kurzer historischer Überblick mag uns das vergegenwärtigen. Wir folgen den treffenden Ausführungen des Professors der Philosophie Dr. Theobald Ziegler*): „Das Gefühl ist das dunkelste und unklarste, das verborgenste und tiefste Element des Seelenlebens. Und daher dauerte es lange, bis es überhaupt in seiner relativen Selbständigkeit und Bedeutung erkannt, bis es auch nur benannt wurde. Rousseau mußte erst die Sprache des Gefühls geredet haben, ehe Tetens es wagen konnte, das Gefühl dem Denken und Wollen zu koordinieren. Das geschah in seinen 1777 herausgegebenen philosophischen Versuchen über die menschliche Natur und ihre Entwicklung, darin heißt es: „Nächst dem Vorstellungsvermögen gehört auch das Gefühl, und vielleicht das letztere noch mehr als jenes, zu den einfachsten Grundäußerungen der Seele." — Und dann kam Kant, dessen Vernunftinteresse alsbald wieder für das Gefühl und für das Recht desselben verhängnisvoll wurde: in den Adern des erkennenden Subjekts, so wie er es konstruierte, rinnt nicht wirkliches Blut, sondern der verdünnte

*) Das Gefühl. Eine psychologische Untersuchung von Dr. Theobald Ziegler, Professor der Philosophie an der Universität Straßburg. Stuttgart. G. J. Göschensche Verlagshandlung.

Saft von Vernunft als bloßer Denktätigkeit. Und auf praktischem Gebiet schlug sein antieudämonistischer Pflichtbegriff auch die berechtigsten Ansprüche des Gefühls erbarmungslos danieder und verwies es als unebenbürtig aus der anständigen Gesellschaft der Vernunft hinweg in die niedere Region der Sinnlichkeit. Wohl kamen nach Kant bessere Zeiten für das Gefühlsleben; die Poesie wurde eine Macht im Leben unseres Volkes, und der Zauber der Romantik erfüllte die Geister und umnebelte die Sinne. Allein gerade diese Art der Gefühlspflege mit ihren für das deutsche Geistesleben so verhängnisvollen Wirkungen brachte das Gefühl aufs neue in Verruf; den einzigen wirklichen Gewinn zog Schleiermacher für die Erkenntnis der Religion und ihres Wesens; die Psychologie dagegen wurde wenig davon berührt, und im ganzen siegte der Panlogismus Hegels (d. h. die Weltanschauung, wonach die Wirklichkeit nur eine realisierte Begriffswelt ist), der bei tiefstem und feinstem Verständnis für religiöse und ästhetische Fragen gerade der gefühlsmäßigen Seite derselben niemals ganz gerecht geworden ist. Diejenige Philosophie aber, welche wirklich in der Psychologie ihre Stärke suchte, die Herbartsche konnte mit ihrem Vorstellungsmechanismus, in den sie das ganze Seelenleben auflöste, dem Gefühl am allerwenigsten beikommen." — Soweit Ziegler, und wir wären damit zu dem Riff gekommen, auf dem unser pädagogisches Schifflein noch festsitzt. Es gilt also, das Schifflein flott zu machen, und wir müssen mit unserer Psychologie und Didaktik über Herbart hinaus, das heißt für mich nicht, das Kind mit dem Bade ausschütten, das ganze System Herbarts für Unsinn erklären, sondern Lücken in demselben ausfüllen, es ergänzen und erweitern. Diese Arbeit ist ja nicht unsere Aufgabe, sondern gehört ins Gebiet der wissenschaftlichen Forschung, und wir haben nur die Resultate zu akzeptieren und für die Praxis zu verwerten. Aber daß ein gut Teil Arbeit auf diesem Gebiete schon geleistet ist, davon müssen wir uns jetzt überführen. Es ist unmöglich, hier näher auf die Resultate der neueren Forschung einzugehen, die das Gefühl in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt und ihm den ersten Platz im Seelenleben einräumt. Ich will nur ein paar Sätze aus dem angeführten Buche des Professors Ziegler wiedergeben, die in dem Schlußkapitel stehen.

„Wir haben im Vorstellen und Denken, im Wollen und Handeln Gefühl und Gefühle gesucht und gefunden, unzertrennlich mit diesen andern Funktionen verknüpft selbst da, wo wir es am wenigsten erwartet hätten. Fühlen ist die Sprungfeder des Erkennens, das Motiv alles Handelns; es liegt auch inhaltlich allem Erkennen als das Ursprüngliche zugrunde, wie ja auch Kinder immer zuerst sich emotionell, gefühlsmäßig erregt zeigen, lange ehe sie zu erkennen und zu reflektieren vermögen, und erst allmählich wird der Gefühlscharakter abgestreift, und es bleibt als Rest eine relativ gefühlsfreie Erkenntnis übrig.

Noch viel sichtbarer bleibt das Wollen an das Fühlen geknüpft, von dem es ausgeht, da alle Motive Gefühle sind, und vor allem, weil es uns ausschließlich nur in der Form von Gefühlen zum Bewußtsein kommt. Überhaupt aber kommt uns zum Bewußtsein nur, was Gefühlswert hat: daher steht das Gefühl an der engen Pforte des Bewußtseins und entscheidet über Aufnahme oder Nichtaufnahme, über Ja oder Nein. So ist Bewußtwerden Gefühltwerden, und Selbstbewußtsein ist Selbstgefühl. — Gewiß ist die Welt meine Vorstellung; aber das Ich, das sie vorstellt, ist in erster Linie ein fühlendes Ich, und selbst die Kategorien, in denen wir die Welt vorstellen, tragen noch deutlich die Spuren ihrer Herkunft vom Kontinuitätsgefühl und Kraftgefühl in Identität und Kausalität zur Schau. Vollends aber bleibt das fühlende Ich das Zentrum des Handelns, auch die altruistischen Gefühle sind ja meine Gefühle, im Glück der andern finde ich mein Glück; und so muß selbst die Ethik sehen, wie sie sich von diesem egoistischen Mittelpunkt aus die Welt des Sittlichen aufbaut. Ja selbst die Ästhetik, von der man hätte denken sollen, sie habe ihren Gefühlscharakter nie vergessen und verleugnet, muß sich daran mahnen lassen, über die Form und in der Form den Gefühlsgehalt wieder mehr zu betonen und in der Einfühlung den Zusammenhang alles Schönen mit dem fühlenden Ich festzuhalten." —

Derartige Gedanken bedeuten einen gewaltigen Umschwung in unserm Wissen und unserer Auffassung von dem Geistesleben des Menschen. War die Welt nach der bisher herrschenden philosophischen Anschauung nur mein Wille und meine Vorstellung, so erschallt jetzt immer lauter der Ruf: Gefühl ist alles! Ich glaube nun zwar nicht, daß dies das Endergebnis der neuen Forschung sein wird, sondern daß wir schließlich einsehen werden, daß es sich beim Denken und Fühlen um zwei Grundvermögen, zwei untrennbare und gleichwertige Kräfte handelt, die von den ersten, leisesten Regungen der Psyche bis zu ihrem kühnen Adlerflug im Genius aufs innigste verbunden sind, die wohl der denkende Forscher in Gedanken trennen und unterscheiden kann, die aber in der Natur nicht voneinander gerissen werden können. — Achten wir auf die Zeichen der Zeit! Das Leben, die Wirklichkeit, hat uns die Augen geöffnet und belehrt, daß unsere Kultur einseitig und unnatürlich ist, und aus diesem Gefühl heraus kommt der Ruf nach Abhilfe, die mahnende Stimme, das Unrecht an den bisher mißachteten Kräften der Menschennatur wieder gut zu machen, die Forderung der ästhetischen Erziehung. Dieser Kraft von unten her aus dem mütterlichen Erdboden kommt nun eine andere von oben her, die Kraft des Gedankens, das Licht der Erkenntnis zur Hilfe, belehrt uns über unsere wahre Natur, zeigt uns, wie töricht wir immer nur den Blick auf die eine Stelle geheftet haben, erleichtert uns die Umkehr zur Natur und zeigt uns den Weg, der zu einer schöneren, glückseligeren

Menschheit führt. Die Zeit ist erfüllt; die Vorbedingungen für eine Erneuerung unseres Geisteslebens sind vorhanden; sorgen wir Lehrer dafür, daß wir für unsern Teil die Arbeit leisten, die hierbei auf uns fällt. Was uns zunächst not tut, ist eine gründliche Beackerung des psychologischen Feldes; denn wir sind mit unserm pädagogischen Wissen und Treiben hinter der Wissenschaft zurückgeblieben. Wenn wir in der Psychologie unsere Anschauungen werden korrigiert haben, unser Wissen ergänzt, wenn es uns klar werden wird, daß wir die Sinne über den Intellekt vernachlässigt haben, daß wir in unserm Unterricht das Gefühl in seinen Schlupfwinkeln sehr selten aufgesucht haben und mit ihm mehr durch Telephondrähte, als von Angesicht zu Angesicht gesprochen haben: dann wird auch die psychologische Grundlage der ästhetischen Erziehung vorhanden sein, und wir werden wissen, was die Kunst für die Menschen und die Erziehung des Menschengeschlechts bedeutet.

Da unsere psychologische Kenntnis des Gefühls im allgemeinen noch sehr unvollkommen ist, kann es uns nicht wundern, wenn wir über die ästhetischen Gefühle im besonderen sehr im unklaren sind und darüber die verworrendsten Vorstellungen und Begriffe haben. Die Ursache davon liegt in der Schwierigkeit der Forschung, die wieder darin begründet ist, daß die Erkenntnis fast nur auf den empirischen Weg der Selbstbeobachtung angewiesen ist. Nun hat der wissenschaftliche Denker selten Gelegenheit, an sich selber das allmähliche Heraufkommen und die zunehmende Intensität des Gefühls bis zu dem Augenblicke zu beobachten, wo das Gefühl ausgereift ist zur Gestaltung, und ebenso ist der Künstler, der die Erfahrung wohl zur Hand hat, selten im Besitze der objektiven Ruhe und psychologischen Durchbildung, die ihn zu einer ergiebigen Selbstbeobachtung treiben und befähigen würden. Daher seit alters die widersprechendsten Ansichten über die künstlerische Produktion bis auf den heutigen Tag. Eine Entwicklungslehre des Gedankens haben wir, und der Weg von der ersten Denktätigkeit des Kindes bis zu den verwegenen Operationen des kühnen Forschers ist uns wohlbekannt, und wir verstehen uns deshalb sehr gut auf die Disziplinierung und Schulung des Denkvermögens. Nicht so vertraut sind wir mit dem Gefühl, und wenn wir heute immer wieder lesen und hören müssen, was von Künstlern und Pädagogen dem Kinde in ästhetischen Dingen zugemutet wird, wie man nicht genug Rühmens von dem künstlerischen Eindruck machen kann, den eine Tell-, Wallenstein- oder Nibelungenaufführung bei den Kindern hinterlassen hat, was ihnen ein Händel, Schumann, Mozart und Beethoven alles offenbart haben soll, und wie weit es dieselben Kinder schließlich in der Betrachtung von Meisterwerken der bildenden Kunst gebracht haben sollen, so kann ich mir solche Behauptungen nur damit erklären, daß sich die enthusiasmierten Beurteiler weder über die verschiedene Art der Ein-

drücke noch über die Tiefe und Bedeutung der in Betracht kommenden ästhetischen Empfindung genügend klar sind.

Die oft betonte außerordentliche Phantasietätigkeit des Kindes dürfte sich bei genauer Untersuchung als ein sehr primitives und beschränktes Vermögen der Seele sowohl in quantitativer als qualitativer Hinsicht erweisen. Das poetische, phantasievolle Schauen ist ein Denken in Bildern und hält bei der Entwicklung mit dem verstandesmäßigen Denken ungefähr Schritt. Dadurch, daß das Kind sein Stück Holz zur Puppe, seine Fußbank zum Wagen macht, beweist es nur das bildende Vermögen der Seele, wie das Kind und der Hund die Spuren der ersten Denktätigkeit offenbaren, wenn sie im rechtzeitigen Augenblick sich das Stück Wurst vom Teller haschen. Es ist durchaus kein Beweis für den Reichtum und das Wuchern der kindlichen Phantasie, wenn es sich stundenlang mit einem Gegenstand beschäftigt, und wer einmal hier genau beobachtet, der wird bald die Wahrnehmung machen, daß sich die Phantasie des Kindes in dem Stadium der Entwicklung befindet, aus dem die Naturpoesie und Naturmusik der Völker hervorgegangen ist. Wie Poesie und Musik in ihren Uranfängen auf dem Wechsel von wenigen Tönen und Lauten beruhen und sich nicht genug tun können in endlosen Wiederholungen, so macht's die Phantasie in ihren ersten Äußerungen noch heute beim Kinde. Oder ist die Phantasie des Fetischanbeters etwa größer als die des Griechen, die ihm den Olymp bevölkerte? Was wir von der Phantasie sagen, gilt auch von den Gefühlen für Farbe, Plastik und Ton. Jedes Glied, jeder Teil muß den Weg des Ganzen durchlaufen, vom Protoplasmaklümpchen bis zum kunstvollen Organismus. — Wenn unsere Ästhetik bis heute bei all ihrem Suchen und Forschen über einen unfruchtbaren Formalismus kaum hinausgekommen ist und so wenig anregende und praktische Resultate erzielt hat, so liegt der Grund zum großen Teil darin, daß sie immer versuchte, besonders die höchsten Leistungen der Kunst und Dichtung zu prüfen und die Gesetze des Schaffens aus ihnen abzuleiten, während es vielleicht einfacher, natürlicher und dankbarer ist, mit den primitiven Erzeugnissen der Kunst zu beginnen. Für die ästhetische Psychologie und eine sich darauf gründende natürliche und vernünftige ästhetische Erziehung halten wir deshalb die Studien über die Anfänge der Kunst bei den Naturvölkern, womit sich z. B. Bücher in seinem Buche: „Arbeit und Rhythmus" beschäftigt, von größter Bedeutung. Solche ästhetische Studien nach der naturwissenschaftlichen Methode verschaffen uns am ersten einen Einblick in das Entstehen und Wesen der Form, ermöglichen es uns, ihre Entwicklung zu verfolgen. Sie geben uns ferner die wichtigsten Aufschlüsse über den psychischen Inhalt der Produkte und die Geisteskräfte, welche dabei am tätigsten gewesen sind. So erkennen wir z. B. an den ersten Erzeugnissen der Naturpoesie unzweifelhaft, daß das musikalische Gefühl ihr Mutterschoß

iſt. Da nun die Entwicklung des Individuums, ſowohl die phyſiſche als die pſychiſche, immer den Geſetzen der Sippe folgt, oder wie die Naturwiſſenſchaft es ausdrückt: die Keimesgeſchichte eine Rekapitulation der Stammesgeſchichte iſt, ſo ſind die geiſtigen Entwicklungsſtufen des Kindes eine kurze, zuſammengedrängte Wiederholung der Kulturſtufen der Menſchheit, und mithin führen uns die pſychologiſchen Geſetze der Kunſt, die wir aus ihren Produkten ableiten wie die Naturgeſetze aus den Werken der Natur, von ſelbſt zu einer vernünftigen und natürlichen Methode, um auf das künſtleriſche Gefühl zu wirken.

III.

Über die Bildung des Auges im allgemeinen und die Betrachtung von Bildern.

Wie es für den Arzt die erste Aufgabe ist, die Diagnose der Krankheit richtig festzustellen, so müssen wir zunächst klar zu erkennen suchen, was unserer künstlerischen Bildung mangelt. Beginnen wir mit den Künsten, die sich an unser Auge wenden. Jede Linie wird von unserm Verstande sogleich als gerade, krumm oder gebrochen, senkrecht, wagerecht oder schräg beurteilt und klassifiziert; denn darauf sind wir geschult, und soweit ist auch unser Auge geübt und gebildet. Wir haben aber keine Empfindung dafür, ob eine Linie an sich wahr oder unwahr ist; uns beschleicht nicht bei dieser ein Gefühl der Energie und Kraft, bei jener ein Gefühl der Schwäche oder Mattigkeit; wir werden uns des erheiternden Eindrucks bei der einen ebenso wenig bewußt als bei der andern des deprimierenden Eindrucks, und es muß schon ziemlich stark aufgetragen werden, wenn den Durchschnittsmenschen überhaupt nur das allgemeine Lust- oder Unlustgefühl ergreifen soll, und meistens ist dem auch noch wieder mehr durch eingeprägte Lehren als durch die individuelle Empfindung der Weg gebahnt. Über das Versagen des architektonischen Gefühls macht du Prel*) eine sehr

*) Psychologie der Lyrik. Beiträge zur Analyse der dichterischen Phantasie von Dr. Carl du Prel. Leipzig. Ernst Günthers Verlag. — Die Schrift ist jedem, der sich auf diesem Gebiete genauer informieren will, nur zu empfehlen. Nebenbei will ich bemerken, daß ich mich durchaus nicht in der Analyse des künst-

treffende Bemerkung: „Wenn es die Aufgabe der Architektur ist, dem Beschauer das Gesetz der Schwere gleichsam fühlbar zu machen, so muß von unsern kasernenartigen Wohnhäusern gesagt werden, daß sie dieses nicht nur nicht leisten, sondern daß sie sogar gleichsam architektonische Lügen aussprechen; was aber noch schlimmer ist: unser Auge hat das Gefühl dafür verloren. Solche Lügen sind z. B. Säulen, welche die vorspringenden Altane zu tragen vorgeben, während doch keine Last auf ihnen ruht; oder die Ersetzung des Spitz- oder Rundbogens durch die horizontal abschließende Linie unserer viereckigen Fenster, deren Möglichkeit auf baulichen Maßregeln beruht, die von dem gleichmäßigen Mauerbewurf verborgen werden; so, wie sich diese Fenster dem Auge darstellen, sind sie architektonisch unmöglich. Einem alten Griechen würde der Anblick solcher Dinge Widerwillen erregt haben; er hätte denselben vielleicht nicht zu analysieren vermocht, weil es ihm an reflektierender Ästhetik gebrach, aber sein künstlerischer Instinkt, der ihn befähigte, sich gleichsam in den Stein hineinzufühlen, mit ihm schwer zu werden und die Drucklinie der Schwere nachzuempfinden, würde ihn richtig geleitet und ihm gesagt haben, daß hier der Kunst Gewalt angetan sei.“ Um diese Ausbildung des inneren plastischen Sinnes für die äußeren Formen, mag es sich nun um die Kunst des Sehens oder Hörens handeln, um die Ausbildung des künstlerischen Instinkts und Gefühls im Gegensatz zur reflektierenden Verstandestätigkeit handelt es sich in der künstlerischen Erziehung.

Weil wir an dem Fehler kranken, das Kunstwerk nicht zunächst naiv und unmittelbar auf uns wirken zu lassen, sollten wir sehr vorsichtig sein, mit Kindern Betrachtungen vor Bildern anzustellen, die sich doch immer vorwiegend um das stoffliche Interesse, um die Koloristik und Technik des Bildes drehen werden. Denn wie alle Kunstfertigkeit im Ausdruck dem Künstler nichts helfen kann, wenn er nichts Geistiges auszudrücken hat, so ist der geistige Gewinn für den Empfangenden sehr einseitig und beschränkt, wenn er über diese Bewunderung der Kunstfertigkeit nicht hinauskommt, ihm ist der Sinn für das Wesen der Kunst nicht mehr aufgegangen, als dem Dogmatiker der Sinn für den Kern der Religion. Man sagt, die Kinder sollen sehen lernen vor den Bildern; gewiß, aber dieses Sehenlernen vor den Meisterwerken der Kunst — und davon spricht man ja nur immer — ist mir doch gar zu naturwidrig und kommt mir etwa vor, als wenn ein 12- bis 14jähriges Kind an einem Kapitel aus Kants Kritik der reinen Vernunft denken lernen soll. Nur der Mangel des historischen Blicks für die Bildung und des psychologischen Wissens von der Entwicklung des

lerischen Schaffens mit du Prel identifiziere, vielmehr der Ansicht bin, daß wir die Grenze von dem metaphysischen Reiche des Unbewußten ein gut Stück zurückverlegen können, wenn wir das Weben des Gefühls im Künstler und die Sprache des Gefühls im Kunstwerk werden besser erforscht und zergliedert haben.

Gefühls in der Sippe sowohl als im Individuum kann diesen Abstand übersehen oder doch psychologisch und didaktisch ignorieren. Um den Geist der Natur und das subjektive Naturgefühl so zu verkörpern, in einer Sprache zu uns reden zu lassen, wie es Böcklin in seinem Bilde „Das Schweigen im Walde“ getan hat, mußten sich das Gefühl und der Gedanke von Generationen im Individuum kapitalisieren. Und wie das Naturempfinden unserer Väter gegenüber der Böcklinschen Phantasie mit der Fülle ihrer Schöpferkraft in Nebelfernen zurückbleibt, so groß ist auch der Abstand zwischen der Phantasiekraft des Kindes und der des Genius, zwischen dem kindlichen und dem genialen Empfinden und Fühlen. Ich kann allerdings auch vor diesem Bilde zu Kindern reden, so davon reden, daß auch durch ihre Seelen geheime Schauer gehen, und die erstaunten, groß geöffneten Augen auf das Bild gerichtet sind; wir dürfen nur nicht vergessen, daß die Schauer dann durch die suggestive Kraft der durch unsere Worte geweckten Vorstellungen erzeugt sind und nicht durch den in Farben und Linien enthaltenen, undefinierbaren Gefühlszauber, und daß hier eben das Auge durch das Ohr betrogen wurde. — Wer aber vor dieses Bild tritt, das Auge darauf ruhen läßt und unmerklich immer tiefer und tiefer in sich versinkt, Zeit und Raum vergißt, bis das geheimnisvolle, große, göttliche Gefühl ihn beschleicht, das in stiller Waldeinsamkeit über uns kommt: der hat das Bild künstlerisch genossen.

Es wird uns gewiß sofort entgegengehalten werden: die Kinder werden nicht belehrt, sie sollen und müssen alles selbst finden. Wenn wir nicht nur allzugut wüßten, was wir von dem Selbstfinden oft zu halten haben, selbst da, wo es sich um die intellektuelle Mäeutik handelt, so könnten wir vielleicht noch an Zangengeburten des Gefühls glauben, bei denen der Verstand den Geburtshelfer machen muß. Wir sagten es außerdem schon einmal, daß die Tätigkeit des Kunstinterpreten gleichsam nur ein Präludium sein darf, das kurz und sicher das Gefühl bis zu dem Punkte führen muß, wo das Kunstwerk mit seinen ersten Akkorden einsetzt. Und was ist es denn, was die Kinder bei diesen Betrachtungen der Kunstwerke herausfinden? — Ach, stets am Stoff klebt ihre Seele! Hören wir, was Professor Dr. Lichtwark, der Direktor der Kunsthalle, in den von der Lehrervereinigung für künstlerische Bildung in Hamburg herausgegebenen „Versuchen und Ergebnissen“ selbst berichtet.

„In der Gemäldegalerie wurden die Kunstwerke nach verschiedenen Gesichtspunkten zusammengestellt. Die Sammlung Hamburgischer Künstler von 1380 bis zum Schluß des 19. Jahrhunderts bot Gelegenheit, an einer Reihe von charakteristischen Gemälden einen Einblick in die Geschichte und Zustände der engeren Heimat zu tun (sic!). In diesem Zusammenhange mit dem Boden durfte das Historische stärker anklingen. Aber immer mußten die Kinder selbst

beobachten und finden. Es wurde nicht schwer, die Kunst des 15. Jahrhunderts als kirchliche und katholische erkennen zu lassen, die des 16. und 17. Jahrhunderts als bürgerliche und protestantische, in der des 18. — dem Bildnis — das fürstliche Element fühlbar zu machen, das darin der Erklärung und Herleitung bedurfte, in der Kunst des 19. Jahrhunderts das erneute Interesse für die Natur zu zeigen. — Ebenso wurde der Umfang des künstlerischen Interesses der einzelnen Zeitalter ohne Schwierigkeit beobachtet, soweit unser Material die Handhabe bietet: kirchliche Stoffe im 15. und 16. Jahrhundert, das Bildnis, die Landschaft, das Gesellschaftsbild, das Volksleben, das Frucht- und Blumenstück im 17., das Zurückweichen des Umfangs auf das Bildnis und das Blumenstück im 18., der unendliche Reichtum der Stoffe im 19. Jahrhundert."

Ich denke, das genügt, um sich einigermaßen zu orientieren. Und mein Urteil darüber: Kunstkenner erzieht man auf diese Art, Kunstkenner der schlimmsten Sorte, die mit ihrem Geschwätz über Kunst dieser schon lange das Leben recht sauer in Deutschland gemacht haben, aber keine künstlerisch empfindende Menschen, keine malerisch und plastisch sehende Kinder. Was ist die Malerei hiernach also? — Eine Variation über ein beliebtes Thema. Nun wissens die Kinder: Geschichte steht nicht nur in den Büchern; es gibt auch eine Geschichtswissenschaft in Bildern. Sie haben sogar eine Speisekarte der Malerei durch die Jahrhunderte und können Vater und Mutter einen gelehrten Vortrag darüber halten, wie sich die Malerei aus dem bescheidenen Säugling an der Mutterbrust der Kirche zu einem rechten Vielfraß in der Gegenwart entwickelt hat. Worte und Worte sind's, die nur dem Auge den Weg versperren. Nein, wenn ich vor den Erzeugnissen der älteren kirchlich-katholischen Kunst mit ihren schiefrommen Köpfen, ihren langen, dünnen Armen, ihren mageren Beinen und den unbeholfenen Gewändern stehe, muß das Seufzen der Materie unter dem Druck der übertriebenen spiritualistischen Ideen im Gefühl seine Auferstehung in mir finden; hier kann mich die Naivität und kindliche Reinheit des Geistes rühren, und dort kann ich die Empfindung des Unnatürlichen haben und die große Kluft sehen, die sich zwischen unserm heutigen und damaligen Empfinden aufgetan hat. Sind das aber Dinge für den kindlichen Geist, wollen wir darüber mit den Kindern sprechen? Ich bezweifle nicht, wenn ich zwölf bis vierzehnjährige Kinder mit etwas ausgeprägtem und geschultem Formen- und Farbensinn vor diese Bilder stelle und sie sich selbst überlasse, daß sie auch von dem Geist etwas erhaschen; aber sie werden in diesen Bildern vielleicht blättern, wie in gewissen Kapiteln der Bibel; die Unnatur würde ihnen zuerst ins Auge fallen und ihren Witz herausfordern. — Mit einem Wort: wenn ich das nicht vermitteln kann, daß die Kinder durch einen Hauch des Geistes, der in dem Bilde lebt, unmittelbar

berührt und gerührt werden, oder wenn dieser geistige Inhalt ganz und gar nicht für Kinder ist, so soll ich mir alles Dozieren ersparen; denn das stoffliche Wissen ist gut zum Registrieren, Katalogisieren, Examinieren und Paradieren; aber bilden, inneres Leben wecken und gestalten wird diese Weisheit nicht. Da fällt mir noch die prächtige Strophe aus dem Poggfred D. von Liliencrons ein:

„Wozu auch Kunst? Wem gibt die Kunst Genuß?
Wer hat für große Kunst den großen Sinn?
Das Volk? Vom König bis zum Rustikus
Taxiert sie fast ein jeder auf Gewinn,
Gewinn an nützlichem Gedankenfluß!
Nur Wenigen ist sie die Priesterin.“ —

In der Dämmerung täuschen wir uns oft über die Entfernung und den Charakter der Gegenstände, und diesem Irrtum verfallen wir nur allzuoft auf dem im Dämmerungslichte vor uns liegenden Gebiete des Gefühlslebens. Wo sich für den einen etwas Sinn für Kunst regt, spricht der andere schon von einem ausgeprägten Kunstempfinden, und das Wort Kunstgefühl ist ein Begriff von so problematischer Bedeutung, daß man dabei an die im Austrocknen begriffene Regenpfütze und an das Weltmeer denken kann. Ein Erwachen des Kunstgefühls konstatieren wir beim Wilden, der sich die erste bunte Feder ins Haar steckt, und auf der obersten Sprosse der Leiter bezeichnen wir Gott auch als ein Künstlergemüt. Klarheit in den Begriffen und gleichsam ein nautisches psychologisches Wissen tut uns not, das uns befähigt, unser pädagogisches Schifflein durch das Meer des Gefühls mit der Sicherheit zu führen, mit der der Schiffer das seine durch die weite See steuert. Wenn wir bei der ästhetischen Erziehung von den Sinnen nicht selbst in die Irre geführt werden sollen, und nicht wollen, daß die natürliche und vernünftige Erziehung, der wir das Wort reden, zu einer einseitigen künstlerischen wird, die eine Champignonzucht ästhetischer Scheingefühle betreibt, so müssen die Psychologen eine Kritik der Sinne vornehmen, die Goethe schon für die Kunst im allgemeinen als heilsam bezeichnete. Er sagt: „Kant hat uns aufmerksam gemacht, daß es eine Kritik der Vernunft gebe, daß dieses höchste Vermögen, was der Mensch besitzt, Ursache habe, über sich selbst zu wachen. Wie großen Vorteil uns diese Stimme gebracht, möge jeder an sich selbst geprüft haben. Ich aber möchte in eben dem Sinne die Aufgabe stellen, daß eine Kritik der Sinne nötig sei, wenn die Kunst überhaupt, besonders die deutsche, irgend wieder sich erholen und in einem erfreulichen Lebensschritt vorwärts gehen soll.“ — Diese Kritik der Sinne, oder wie ich sie dem Kantischen Ausdruck entsprechend nennen möchte, des reinen Gefühlsvermögens, müssen wir uns aneignen, den Umfang, die Grenzen und den Ursprung des ästhetischen Gefühls erforschen und uns insbesondere über die

Beſchaffenheit des ſinnlichen Bodens orientieren, um das Kind ſeine Sinne wie ſeine Glieder gebrauchen zu lehren, allmählich, zur rechten Zeit und am rechten Ort. Wir dürften dabei vielleicht zu einer ebenſo ſimpeln wie ſtrengen Geſetzmäßigkeit des Gefühlslebens kommen und dadurch vor falſchen Wegen gewarnt werden. — Beobachten wir nur einmal die äſthetiſch gebildeten oder wenigſtens ſein wollenden Menſchen unſerer Umgebung. Da finden wir viele, die Sinn für alle Kunſt haben und doch innerlich kalt ſind, bei denen ſich die Empfindung zu keinem Gefühl verdichtet; ihr Sinn iſt empfänglich für Eindrücke aber ihr Gemüt behält keine Eindrücke zurück; ſie haben Einbildungskraft; aber ſie verſpüren niemals die bildende Kraft der Phantaſieſchöpfungen; ihr Gefühl bleibt immer ein dunkler Körper, der das Licht auffaugt, aber nicht ausſtrahlt. Dieſer Oberflächlichkeit und Unfruchtbarkeit unſers Gefühlslebens darf durch eine frühzeitige Einführung in das Allerheiligſte des Kunſttempels kein Vorſchub geleiſtet werden; denn wenn die Kinder bei Dürer, Holbein, Rembrandt, Richter, Schwind und Menzel anfangen, wer ſoll ſie ſpäter nähren? — Sie werden den Werken dieſer Meiſter (die deshalb doch ebenſogut wie Goethe etwas für Kinder geſchaffen haben können) immer nur ganz äußerlich gegenüberſtehen; veräußerlicht iſt unſer Denken und Fühlen aber ſchon genug. Und wie alles Denken auf ein Suchen nach Wahrheit hinausgehen muß, ſo darf es für die künſtleriſche Bildung nur ein Ziel geben: nämlich abſolute Gefühlswahrheit. Wir meinen deshalb, ohne mit dieſem Urteil dem perſönlichen Verdienſt des einzelnen um die Sache zu nahe zu treten, den guten Willen und die geleiſtete Arbeit nicht anerkennen und würdigen zu wollen, wir würden einſtweilen für die äſthetiſche Erziehung des Volkes ungleich mehr tun, wenn wir, anſtatt die äſthetiſche Kindererziehung im Muſeum ad oculos zu demonſtrieren, ernſtlich daran dächten, die Muſeen in einen wirklichen äſthetiſchen Erziehungstempel umzugeſtalten, ſo daß auch den Laien der Muſen ſichtbarer Reigen durch die Räume begleitet, und uns durch ſeine lockende Gewalt allmählich immer mehr zu ſich zieht, wie Erlkönigstöchter die Phantaſie und das Gemüt des Kindes. Für den Pädagogen aber, der es mit dem Kinde zu tun hat, liegt das Grundprinzip ſeiner Arbeit in den wenigen Worten: Machet die Tore der Sinne weit und die Türen des Gefühls hoch, damit die Schönheit einziehen kann; denn es iſt nun einmal wahr, was Schiller ſagt: „Der Weg zur Gottheit iſt den Menſchen aufgetan in den Sinnen“. —

Dieſes Ziel wird am ſicherſten durch eine natürliche und vernünftige Methode in den betreffenden Disziplinen erreicht. Die günſtigſte Konjunktur hat bis jetzt der Zeichenunterricht. Hier wird ſo rüſtig auf beiden Seiten, bei den Alten und Jungen, gearbeitet, daß man wohl hoffen darf, die Bewegung wird ſchließlich die Diagonale des Kräfteparallelogramms einſchlagen. Eine Gefahr liegt allerdings

als schwarze Wolke am Horizont, nämlich die, daß sich der Eifer der Behörden in verkehrter Richtung betätigen möchte, wie wir's in Berlin gesehen haben. Berlin hat sich von einem Hamburger einen neuen Lehrplan für den Zeichenunterricht ausarbeiten lassen und ihn einfach dekretiert. Bündig ist das Verfahren; aber von großer pädagogischer Weisheit zeugt es nicht, und wenn andere Behörden dem Beispiel folgen, können wir nach einigen Jahren in der Schule mit dem „Kitsch" zu kämpfen haben, der in der Malerei nun ziemlich überwunden ist. Ich erinnere deshalb noch einmal an die sehr beachtenswerten Worte des Professors Flinzer aus Leipzig, die er auf dem Kunsterziehungstage in Dresden sprach: „Jedem Leipziger Zeichenlehrer steht es bekanntlich von jeher frei, sich seine eigene Methode auszubilden. Ich will wünschen, daß das einmal in ganz Deutschland so wird und hoffe auf ihre Zustimmung, wenn ich sage, daß wir Lehrer künstlerisch auszubilden haben, die da wirklich wissen, was ein methodisches Vorwärtsgehen zu bedeuten hat, und denen nur die Ziele vorgeschrieben werden müssen, bis zu denen sie gelangen sollen, vielleicht mit Angabe der Ziele auf den verschiedenen Stufen. Sonst aber möge man ihnen vollständig freie Hand lassen, dann werden sie, wie in Leipzig, aus eigener Kraft heraus freudig arbeiten." — Wenn jede größere Kommune nur die Mittel zu einer praktischen Ausbildung von Lehrkräften für den Zeichenunterricht zur Verfügung stellen würde, so hätten wir gewiß schon nach wenigen Jahren eine ganz bedeutende Anzahl von Zeichenlehrern, die den Anforderungen der Zeit genügen würden. Und die Kräfte sind es, die uns not tun; aber nicht ein neues Schema und System.

Wenn wir gegen das Betrachten der Kunstwerke im allgemeinen polemisierten, so soll das Bild nicht als Unterrichtsmittel für das Kind überhaupt hinter dem Vorhang verschwinden, sondern wir fordern sogar das Betrachten der Bilder als eine Ergänzung des Zeichenunterrichts. Das Kind muß zeichnen und sehen lernen, Schöneres sehen und mit den Augen verstehen lernen, als es technisch bewältigen kann, wie es ja auch Vollkommneres und Schöneres lesen und verstehen lernt, als es selbst schreiben, verfassen kann; denn der kunstempfängliche, kunstsinnige Laie, und nicht der Künstler, der Halbkünstler, der Dilettant, ist unser Ziel. Wir bekämpfen nicht die Sache an sich, sondern die Art, wie sie betrieben wird; weil wir der Ansicht sind, daß man die Kinder auf Pfade führt, die von dem Ziel abgehen, und die für die Kinder ungangbar sind, weil sie dem kindlichen Sinn und Geist zu viel zumuten. Es genügt nach meiner Überzeugung nicht, die Kinder nach dem allgemeinen Grundsatze: „Das Beste ist gut genug für die Kinder", vor irgend ein Kunstwerk zu stellen und es mit ihnen zu betrachten; sondern wie wir in der Literaturstunde die für den kindlichen Geist geeigneten Gedichte auswählen, so werden

wir auch bei den Übungen im Betrachten von Bildern, beim Bilderlesen, nach psychologischen Grundsätzen schrittweise vorwärtsgehen müssen.

Die erste Bedingung für jede bildliche Darstellung ist, daß das Kind die Konturen des Gegenstandes, den Charakter jeder Linie richtig erfassen lernt, um sie dann getreu auf das Papier bringen zu können. Hat der Zeichenunterricht diese Anforderung erfüllt und das Kind befähigt, die charakteristische Form des Gegenstandes mit einfachen Mitteln zu zeichnen, so wird dann das Bilderlesen dem Zeichenunterricht ergänzend zur Seite treten und den Sinn erweitern und vertiefen müssen, indem das Kind angehalten wird, die Linie auf dem Bilde bewußt zu verfolgen und auf ihre Sprache zu achten. Da es sich darum handelt, eine junge Kraft zu üben und zu stärken, muß dem kindlichen Auge die Aufgabe erleichtert werden, und zwar erstens durch ein charakteristisches Hervortreten der Linie an dem Objekt, und zweitens durch ein sinnenfälliges Hervortreten der Linie in der Darstellung. Der erste Punkt betrifft also den stofflichen Inhalt des Bildes, den Gegenstand der Darstellung, und der zweite die technische Seite, die Herstellungsart.

Die ersten Kritzeleien der Kinder gehen heute noch aus denselben psychischen Regungen hervor, aus denen sich die Malerei bei den Völkern entwickelt hat. Die ägyptische Malerei, deren Produkte die ältesten Denkmäler dieser Kunst sind, begann damit, Figuren auf die Wände, Säulen und Mumiensärge zu malen, zu denen sich bald das Tierbild gesellte. Diese Beobachtung machen wir heute noch bei der Kunst der in die Kultur eintretenden Völker und beim Kinde. Es will einen Mann, ein Pferd, einen Reiter gemalt haben und versucht die eigenen Kräfte dann an diesen Gegenständen. Mensch und Tier sind für das Kind die Dinge, mit denen es am ersten vertraut wird, und die seine Beobachtungsgabe am meisten reizen. Es beobachtet schon früh das Mienenspiel bei Vater und Mutter und lernt schnell die ernsten und heiteren Züge unterscheiden. Es achtet auf die Bewegung der Tiere und ahmt ihre Gangarten und Sprünge nach. Später beobachtet es seine Umgebung bei der Arbeit, sieht den Hammer des Schmiedes durch die Luft sausen und empfindet bald das Gefühl der Kraft, die aus dieser geschwungenen Linie resultiert; es zieht den Wagen, schiebt den Karren und stellt die Kraftlinien dar, die es wahrgenommen hat. Beim Spiel und Turnen beobachtet es seinesgleichen und zeigt ein scharfes Auge für die Karikatur, für die gesuchte und unfreiwillige Komik in der Bewegung und Stellung der Gliedmaßen. Wir würden deshalb mit dem Kinde, um sein Auge von den einfachen Linien seiner Gegenstände, die es gezeichnet hat, zu der reichern Mannigfaltigkeit der Natur zu führen, zunächst vor Bilder treten, die Mensch und Tier zur Darstellung bringen, und zwar vorwiegend bei der Arbeit

und in Tätigkeit, wozu auch besonders die Darstellungen aus der Märchen- und Fabelwelt gehören. Vor solchen Bildern bedarf es dann keiner langen Vorbereitung, ein paar geschickte Fingerzeige und Andeutungen genügen schon, und das Auge des Kindes wird mit Lust und Begier die edle Linie des Halses, Rückens und Schweifes beim Roß verfolgen. Es braucht den Ackergaul nur im Geschirr vor dem schweren Pflug zu sehen, und ein paar Fragen werden uns belehren, daß das Kind wirklich die Sprache der Linien versteht, und wenn wir die kindliche Naivität und Lebendigkeit in seiner Ausdrucksweise nicht unterdrückt haben, werden wir bald an den lebhaften, energischen Bewegungen der Glieder, dem Zucken der Muskeln und dem Gebärdenspiel erkennen, daß die Liniensprache dem Kinde weit mehr geoffenbart hat, als es uns in Worten wiedergeben kann, daß durch das Auge ein Gefühl in der Seele des Kindes lebendig geworden ist, wie wir es durch die anschaulichste Beschreibung nicht geweckt hätten.

Um das Kind in das Verständnis der Liniensprache einzuführen, forderten wir ein sinnfälliges Hervortreten der Linien im Bilde, und halten wir es deshalb für verkehrt, das Kind im Anschauen der Linie vor Gemälden in der Galerie zu unterrichten. Das Kunstwerk ist dazu ein viel zu komplizierter Organismus, und wir haben es bei ihm nicht nur mit der Linie an und für sich zu tun, sondern auch mit der Farbe, für die der Sinn ebenfalls geschult werden muß, und nicht zuletzt mit der Perspektive, den perspektivisch verkürzten Linien und Körpern, die den Kindern erst recht Wunderdinge sind. Es muß eben ein Faktor nach dem andern dem Sinne des Kindes erschlossen werden, wenn das Kunstwerk als Ganzes nicht immer nur wie ein Traum durch die Sinne ziehen soll. Wie notwendig das ist, beweist uns schon ein Blick auf den vollständig unentwickelten Geschmack des großen Publikums, das die schönste Griffelarbeit unbeachtet läßt, wenn ihm das Familienjournal ein buntes Blatt vorlegt, mag dieses auch künstlerisch noch so wertlos sein. — Das Nacheinander ist nun aber nicht so zu verstehen, daß wir vielleicht ein Jahr lang die Kinder nur die Linien beobachten lassen, dann ein Jahr lang den Farbensinn wecken und pflegen wollen und schließlich zur Perspektive übergehen. Mit der Linie muß selbstverständlich begonnen werden, und der perspektivische Sinn kann beim Betrachten der Bilder erst bewußt weiter entwickelt werden, wenn das Kind in das perspektivische Zeichnen eingeführt ist; nichtsdestoweniger wird auf die Ausbildung des Gefühls für die Farbe schon frühzeitig Bedacht genommen werden müssen, und werden die Übungen im Anschauen der Linien und Farben durchaus nicht abgeschlossen sein, wenn wir zum perspektivischen Sehen übergehen. Das Nacheinander ist also nicht sowohl ein zeitliches als ein örtliches, indem auf den Bildern, die die Linie charakteristisch zeigen sollen, das koloristische Moment zurücktritt und möglichste Ein-

ſachheit in der Perſpektive herrſcht. Das Bild ſoll und braucht nicht farblos, ſondern nur in wenigen Tönen gehalten zu ſein, wodurch die Konturen noch an Schärfe gewinnen. Hier dürften die Künſtler-Steinzeichnungen, die von den Firmen Teubner und Voigtländer in Leipzig herausgegeben werden, vortreffliche Dienſte leiſten; denn das Weſentliche dieſer Betrachtungen muß die ſtille, ſelbſtändige Gewöhnung des Auges ſein. Das anregende und hinweiſende Wort des Lehrers wird vielleicht wenige Minuten füllen; aber zum Anſchauen muß das Kind Zeit haben, immer wieder muß ihm das Bild hingehängt und das Kind zum ſtillen Vergleichen durch ähnliche oder kontraſtierende Darſtellungen angeregt werden.

In ähnlicher progreſſiver Art muß auch das Gefühl für die Farbe gebildet werden. Zunächſt gilt es, das Gefühl für die Harmonie und Reinheit der Farben zu wecken, und wie im Geſangunterricht durch die toniſchen Treffübungen die Kinder befähigt werden ſollen, die Intervalle rein aufeinander folgen zu laſſen, ſo muß das Kind darin geübt werden, die Farben harmoniſch aneinander zu reihen. Geſchmackloſigkeit und Schablone in der Wohnung und Kleidung unſerer Mitmenſchen begegnen uns auf Schritt und Tritt, und die Urſache von beiden iſt der Mangel an Selbſtändigkeit und Sicherheit des Gefühls für die Farbe und deren Wirkung. Schneider, Modiſtin, Dekorateur und Maler müſſen das individuelle Gefühl erſetzen. Nach den einfachen toniſchen Übungen für das Auge müſſen dann ſolche für die Akkordwirkungen der Farbe folgen, für ihre hellen Dur- und tiefen Mollklänge. Dazu dürften ſich beſonders Blumenſtücke, Stilleben und auch die Art der Landſchaftsbilder eignen, die es mehr mit dem Fleck als der Linie zu tun hat; vor allem wird hier die Naturſchönheit ſelbſt der wichtigſte Lehrgegenſtand ſein. Das Auge muß durch wiederholte und immer neue Eindrücke die Akkordwirkungen der Farben ſich zu einem ſo unverlierbaren und immer gegenwärtigen geiſtigen Eigentum machen, daß ſchon bei der Nennung der Farben der Geſchmack ſo lebhaft für oder wider entſcheidet, wie der Geſchmack der Zunge lebendige Vorſtellungen bei der Nennung der Speiſen weckt. Um des Kindes Auge für die koloriſtiſchen Feinheiten in der Beleuchtung und Schattierung zu üben, müßte man auch wieder bei den ſimpelſten Gegenſtänden beginnen, bei einem Blatt, einer Blume, einer Vaſe, die das Kind ſelbſt gezeichnet und koloriert oder gemalt hat. Dabei würde es dann gewiß bald den Abſtand zwiſchen ſeinen dürftigen, harten Tönen und den reichen, fein abgeſtimmten des Künſtlers erkennen, es würde ein Gefühl davon bekommen, was Kunſt iſt, ohne Doktrin und Kunſtgeſchichte, und die äſthetiſche Erziehung würde dabei nicht Gefahr laufen, den Dilettantendünkel auf künſtlichen Warmbeeten noch mehr als bisher zu züchten. Lehren wir die Kinder in der angedeuteten Weiſe nur auf die Sprache der Linien achten; verſuchen wir an den Naturſchön-

heiten und Kunstwerken den uns verloren gegangenen Farbensinn neu zu beleben und das perspektivische Gefühl durch ebenso natürliche Übungen in der Betrachtung geeigneter Bilder anzuregen und weiter zu bilden: so wird sich ganz unvermerkt in dem Kinde das Bewußtsein entwickeln, daß uns das Bild von dem Dinge Vorstellungen gibt, für welche die Sprache nicht ausreicht; das Kunstwerk wird in ihm Gefühle wecken und auslösen, die ihm bis dahin unbekannt waren und die sein ganzes Wesen wie mit einem neuen belebenden Äther durchdringen werden, so daß es sie nie mehr entbehren mag und immer wieder suchen wird. Wir aber haben in dem Kinde geweckt, was wir wollten: Kunstgefühl — Kunstverständnis — Kunstgenuß.

Das ist für uns bewußte Kunstübung, eine natürliche und vernünftige ästhetische Erziehung; ob sie sich mit den letzten Zielen der Hamburger Bewegung deckt, ist eine andere Frage, die wir nicht so ohne weiteres entscheiden möchten. Da es aber der Hauptzweck dieser Zeilen ist, eine Klärung der Gedanken zu fördern, so müssen wir es hier noch einmal deutlich aussprechen, daß nach unserer Meinung die technische Fertigkeit, das Skizzieren des Schülers zu sehr in den Vordergrund gerückt wird, zu hohe Anforderungen an ihn gestellt werden, und die Handfertigkeit als erzieherisches Moment zu hoch eingeschätzt und bewertet wird. Wenn Götze-Hamburg in seinem Referat über „Zeichnen und Formen“ auf dem Kunsterziehungstage in Dresden z. B. die Lesefertigkeit und Zeichenfertigkeit in Parallele stellt, so heißt das doch, oben und unten, Haupt und Glieder vertauschen. Ich kann mir wohl auf andern Sternen Wesen denken, deren Wissen und Können sich in Linien und Farben oder in der Musik vorwiegend verkörpert und mitteilt, was wir Erdenkinder aber sind und haben, das sind und haben wir doch zunächst durch unsere Lautsprache, und die babylonische Sprachenverwirrung wäre ein Puppenspiel gegen das tragikomische Schauspiel, das man sich leicht denken kann, wenn die Linien- oder Tonsprache die Lautsprache im Verkehr der Geister ablösen würde. Wenn Zeichnen und Sprechen auch analoge Funktionen sind, so sind sie noch lange nicht gleichwertig, und was die Linie durchs Auge meinem Geiste mitteilt, reicht nicht entfernt an das, was Laut und Ohr übermitteln; denn die Totalität des menschlichen Geistes hat relativ ihren vollkommensten Ausdruck in der Sprache, sie umfaßt Denken und Bilden, das „Wissen“ und „Kennen“. Und wenn Götze fordert: „Der Schüler muß lernen, die Natur und die Gegenstände seiner Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete einfach und klar darzustellen,“ oder Chr. Schwartz in seinen „Neuen Bahnen“ schreibt, daß „durch den Zeichenunterricht ein Ausdrucksmittel für diejenigen Vorstellungen gefunden werden soll, für welche die Sprache nicht ausreicht“, so ist jene Forderung so unbestimmt und dehnbar, daß man ohne Klausel weder ja noch nein sagen kann,

und dieſe iſt für mich ein utopiſcher Gedanke. Kunſt iſt Können, und zwiſchen dem Beobachten und Können gähnt eine große Kluft, die eben nur das Talent und Genie überſchreitet. Es wäre traurig um unſer äſthetiſches Schauen, um unſern Kunſtgenuß beſtellt, wenn er nicht weiterginge als meine Darſtellungskraft, wenn unſer Auge zeitlebens die Natur ebenſo dürftig anſehen würde, wie ſie mein Griffel ſtümperhaft wiederzugeben vermag. Die Schüler der Volksſchule möchte ich ſehen, die bei ihrem Abgange im Zeichnen ſo weit gefördert ſind, daß ihre Leiſtungen für ein auch nur halbwegs gebildetes Auge beredte Ausdrucksmittel ſind, die unſere Vorſtellungen bereichern und ergänzen. Eine derartige Einſchätzung der Technik, die es zu einer mehr oder weniger geſchickten äußerlichen Wiedergabe der Form gebracht hat, muß notwendig jenen Dilettantendünkel zeitigen, der immer von der Größe und Vortrefflichkeit ſeiner Leiſtung durchdrungen iſt und ſich ſchon längſt in der Produktion durch ſein prätenſiöſes Auftreten unangenehm bemerkbar macht. In der Zeichenfertigkeit einen neuen Maßſtab für die erweiterte Volksbildung ſuchen, wie das Götze will, das verrät wenig von dem Geiſte Schillers und dürfte ein bald weggeſpülter Gedanke ſein. Ein nur auf dieſes Ziel hin betriebener Zeichenunterricht mag vielleicht die Zahl der guten Dilettanten vermehren, aber für die Erziehung des Menſchengeſchlechts hat er das gewiß nicht zu bedeuten, was ſeine Beſchützer und Protektoren zu ſeinem Ruhm verkünden. — Mit dieſen von unſerm Standpunkte aus notwendigen Ausſtellungen iſt nicht eine Verurteilung des Prinzips verbunden, ſondern wir ſprechen unſere Bedenken gegen eine Methode aus, die nur von dem künſtleriſchen Prinzip getragen wird. Wir ſollen das eine tun und das andere nicht laſſen, den Blick auf die Höhen richten, aber über die Steine zu unſern Füßen nicht ſtolpern.

IV.

Die Reform des Muttersprachunterrichts und die Einführung in die Dichtung.

Weht uns auf dem Felde des Zeichenunterrichts schon ein frischer, belebender Lufthauch entgegen, so herrscht auf dem Gebiete des Literaturunterrichts noch die alte träge, schwüle Stille. Für die Besserung auf diesem Gebiete fehlt uns zunächst noch das Notwendigste, nämlich die Erkenntnis von dem kläglichen Zustande des Unterrichts und von der Notwendigkeit einer Reformation. Wenn es sich um Erteilung des Zeichen- und Gesangunterrichts handelt, ist unter jedem Dutzend Lehrer immer eine Anzahl, die die Achseln zucken und sagen: Nein, zeichnen kann ich nicht — für Musik bin ich nicht zu gebrauchen; aber ein Lehrer, der in sich nicht die Qualifikation für den Literaturunterricht fühlte, der soll mir erst noch als Unikum begegnen. Im Grunde sollte das auch jeder Volksschullehrer können, und eine mangelhafte Begabung nach dieser Seite hin müßte wie die ungenügende intellektuelle Bildung eben vom Lehrerberuf ausschließen, wie es früher ja schon bei der musikalischen Nichtbegabung gehalten wurde. Nun ist der Mangel des Sprachgefühls weder in dem hohen Prozentsatze noch in dem Grade unter den Menschen verbreitet, wie das beim musikalischen Gefühl der Fall ist, so daß die geringe Befähigung vieler Lehrer für den Unterricht in der deutschen Dichtung nicht so sehr in der individuellen Naturanlage begründet ist, als in der vollständig ungenügenden Vor- und Ausbildung, deren Sündenregister fast immer beim ersten Schultage beginnt und beim letzten im Seminar endet, wo es in den drei Jahren ganz besonders anschwillt. Aber die Tatsache bleibt be-

ſtehen und iſt der tote Punkt, über den wir hinweg müſſen, wenn es anders werden ſoll. Wird der Zeichen- und Geſangunterricht alſo doch meiſtens von Lehrern erteilt, die wenigſtens nicht gänzlich ohne Neigung und Befähigung ſind, ſo wird an der deutſchen Dichtung von jedem herumgeſchuſtert — und meiſtens noch mit welchem ſelbſtgefälligen Behagen! So ein Gedicht iſt ja auch faſt immer ein guter, dankbarer Gegenſtand einer Katecheſe, faſt immer ein fügſames Material für eine Muſterlektion nach den Herbart-Zillerſchen Formalſtufen, und iſt auch nicht jedes im Lehrplan vorgeſchriebene Gedicht ganz nach dem individuellen Geſchmack, ſo kehrt doch immer eins und das andere wieder, bei dem man ſeine Fachwiſſenſchaft verwerten kann, und ſo kommt der Hiſtoriker, der Geograph und der Naturwiſſenſchaftler in der Gedichtſtunde zu ſeinem Recht. Und gar erſt, wenn wir unſern Schülern moraliſch kommen wollen, dann gibt es keinen beſſern Anlaß zu einer kleinen Sonntagsnachmittagspredigt als ſo ein Gedicht. Aber halten wir uns nicht zu lange bei der Jeremiade auf, und ſuchen wir lieber nach Klarheit; denn wer ſehen will, wird gerade am Licht den Schatten ermeſſen.

Jedes Kunſtwerk iſt eine Welt für ſich, ein kleines, ſelbſtändiges Ganze, und wie uns das Innere, der Geiſt des Weltgebäudes immer vertrauter wird, je mehr wir jedes Glied und jeden Teil kennen lernen, ſo können wir auch beim Kunſtwerk nur durch die Teile zum Ganzen, durch die Elemente zum Weſen und Geiſt der Dichtung dringen. Um das Kind in das poetiſche Land zu führen, gibt es kein anderes Mittel, als daß wir es bei der Hand nehmen und oft mit ihm die Wege des Dichters wandeln, auf denen er zum Kunſtwerk gelangt. — Dichten iſt ein Denken in Bildern; wer in Bildern denkt, iſt ein ſtiller Poet; wer aber das unplaſtiſche, wandelbare Element der Gedanken und Gefühle für andere zur anſchaulichen Darſtellung zu bringen vermag, der iſt ein wirklicher Dichter, ein ſchaffender Künſtler. Das Material, in dem der Dichter ſeine Gebäude aufführt, iſt das Wort, und zwar nicht das Wort ſchlechthin, ſondern das dichteriſche Wort, das Wort in der Kraft ſeines ſinnlichen Ausdrucks, und wie es uns als Klang im Ohre liegt. Das Kind in dieſe Elemente einführen heißt, es in die Dichtung einführen, und was uns vorſchwebt, iſt eine Art poetiſchen Anſchauungsunterrichts. Wir verſtehen darunter Übungen im bildlichen Denken neben dem rein abſtrakten (verſtändigen) der anderen Disziplinen und die Schulung des Sinnes für das Bildliche und Sinnfällige, für das muſikaliſche Moment der Sprache, oder kurz geſagt: die Pflege eines lebendigen Sprachgefühls. Ich behaupte nämlich, daß unſer Sprachgefühl in uns ebenſo verkümmert und unentwickelt iſt wie das Formen- und Farbengefühl, worüber R. Hildebrand in einem Aufſatze: „Zur Geſchichte des Sprachgefühls bei den Deutſchen und Römern“ die treffende Bemerkung macht: „Aus einer lebendigen Sprechſprache iſt

unser Deutsch eine Bücherſprache geworden; unser Deutsch haben wir nicht mehr im Ohre, ſondern im Auge; wenn wir uns ein Wort vorſtellen, tritt es nicht mehr als ein klingendes in unser Bewußtſein, ſondern als ein geſchriebenes und gedrucktes. Wer in der Vorzeit ſchrieb, der ſchrieb Klänge ab, die ihm im Ohre lagen; wir aber ſchreiben wie aus einem Buche ſchwarze Zeichen ab, die uns vorſchweben — ein gewaltiger Unterſchied. Das muß wieder anders werden, es fragt ſich nur, wie bald oder wie ſpät."

Wie ſehr unſern Kindern der Sinn für den natürlichen Inhalt des Wortes und das Bildliche der Sprache mangelt, und wie wenig die Schule für die Pflege desſelben ſorgt, ja ihn ſogar infolge der einſeitigen Methode, die ſich immer nur an den Intellekt wendet, erſtickt, mag anſtatt langer theoretiſcher Erörterungen das Beiſpiel demonſtrieren, das mich zum Nachdenken hierüber anregte. Es war in der erſten Sprachſtunde des dritten Schuljahres. Den Kindern ſollten die Begriffe: Satz, Wort, Silbe, Laut und Buchſtabe zur Anſchauung und zum Verſtändnis gebracht werden. Ich ſprach ihnen den Satz vor: „Der Apfel fällt vom Baum"; ließ ihn von den Kindern wiederholen und ſprach ihn dann nochmals langſam vor mit Betonung der Worte: Apfel — fällt — Baum. „Woran denkt ihr, wenn ihr die Worte hört?" fragte ich dann. Etwa ein Drittel der Kinder hob die Finger, und die Antworten, die ich erhielt: „An Adam und Eva — das Paradies — die Schlange — den Baum des Lebens — an den Baum, der in der Mitte ſtand." — Ich war perplex. Wir ſtanden in der Religionsſtunde noch bei der Schöpfungsgeſchichte, und die Behandlung der Geſchichte vom Sündenfall lag ein ganzes Jahr zurück, und doch waren die Kinder noch derartig im Banne der oktroyierten Vorſtellungen, daß ihnen jeglicher Sinn für die Unſchuld, Natürlichkeit und Urſprünglichkeit des Wortes verloren ging. Die Kinder aber, die dieſen Mangel durch ihre Antworten bewieſen, waren die beſten Schüler; unter den übrigen, deren Denken in der Reitſchule des Verſtandes noch nicht ſo gut trainiert war, befand ſich vielleicht mancher, der an irgend einen Apfelbaum dachte, der den Baum ſchüttelte, den Apfel fallen ſah; aber die wagten ſich nicht hervor mit ihrem natürlichen Empfinden und Denken. Ich griff die Sache anders an, wiederholte den Satz und ſagte, wir wollten ein Bild dazu zeichnen, wer es wohl könne. Ein halbes Dutzend Hände kamen in die Höhe; als ich nun aber fragte, was auf das Bild kommen ſollte, waren Adam und Eva wieder das erſte. Mir blieb alſo nichts weiter übrig, als über Adam und Eva den Weg zu nehmen, um zum Ziele zu gelangen. Nach weiterem längerem Bemühen war ich dann endlich ſo weit gekommen, daß die Kinder einſahen, Adam und Eva gehörten nicht zum Bilde des genannten Satzes. Ich konnte die beiden Puppen aus dem primitiven Bilde an der Wandtafel entfernen, und die meiſten Kinder hatten dann

ein einigermaßen anschauliches Bild des Gedankens vor ihrem inneren Auge. Nach weiteren drei oder vier Beispielen hatte ich die Kinder so weit, daß bei den meisten der gesprochene Satz in der Phantasie als ein Bild vor ihnen stand, das sie mir kurz umschreiben mußten und konnten. Nun schlug ich den umgekehrten Weg ein. Die Kinder mußten sich ein Bild in der Phantasie machen, und ich fragte: „Was siehst du?“ Der Knabe bezeichnete die Gegenstände seines Bildes kurz, also: die Mutter — den Herd — einen Topf. Ein anderer hatte dann das Bild in einen Gedanken umzusetzen und in Worte zu fassen. Schon beim zweiten Beispiele war die Klasse wie elektrisiert; das Leben war da, und ich hatte nur zu kehren, daß der Eifer nicht in Übereifer, die Lust nicht in Übermut ausartete; jeder sah etwas, jeder dachte etwas und wußte deshalb auch etwas zu sagen. Die sinnliche Anschaulichkeit in den gebrachten Beispielen drängte mich von selbst dazu, den Kindern zum Bewußtsein zu bringen, daß jedes ihrer inneren Bilder auf einer sinnlichen Wahrnehmung beruhe. Die Phantasietätigkeit der Kinder wurde hiernach noch lebendiger, und ich konnte es ihnen an den Augen-, Lippen- und Zungenbewegungen, also tatsächlich an den Nasenspitzen ablesen, welcher Sinn der Lieferant für ihren bildlichen Gedanken war. Solche Übungen im bildlichen Denken und sinnfälligen Anschauen des Gedachten sollten oft angestellt werden, um den Mangel eines allzu abstrakten Unterrichts auszugleichen. — Mir aber war in jener Stunde klar geworden, mit welchen Schemen der kindliche Geist gequält und geängstet wird, und wie wenig in uns das Gefühl für die lebendige Gestalt der Sprache entwickelt ist. Das Wort ist uns nicht mehr das natürliche, vergeistigte Ausdrucksmittel unserer sinnlichen Wahrnehmungen und unsers Gefühls, sondern vorwiegend das Fahrzeug des reflektierenden Gedankens. Der einfache, gerade Weg vom Schauen zum Bauen ist uns durch die einseitige Pflege des Intellekts verschüttet worden, daher die Unfähigkeit zum bildlichen Denken, die Poesielosigkeit unserer Zeit. Wir sehen in der Sprache nur ein Werk des Verstandes, und die Worte sind für uns die abstrakten Hüllen hohler Begriffe. Auf dieser Ansicht basiert der Irrtum, daß das Kind mit dem Denken auch sprechen lerne, darauf gründet sich auch die unnatürliche Methode des Deutschunterrichts, für die das Lesenlernen der Anfang und die Quintessenz des Muttersprachunterrichts ist, die von dem Kinde verlangt, daß es die neuhochdeutsche Sprache in ihrer Schriftgestalt verstehen soll, die es noch nicht in ihrer Lautform versteht.

Schreiben und Lesen gingen aus dem Bedürfnis hervor, die in der Sprache niedergelegten Erzeugnisse des Geistes zu erhalten, zu überliefern und zu verbreiten. In unserm Deutschunterrichte scheint die Sprache aber nur des Lesens und Schreibens halber da zu sein; das Mittel wurde in den Zweck verkehrt. Mich erinnert die Parforcierung des Lesens und Schreibens in den ersten Schuljahren schon lange an

die Akrobaten, die ihre Kinder von den ersten Lebensjahren an für die gymnastischen Kunststückchen drillen und dann am Abend sich und die Kinder von dem Publikum beklatschen lassen. Was hat aber die Dressur der geschäftlich gesonnenen Eltern aus diesen unglückseligen Kindern gemacht? Gymnastiker, deren äußere Fertigkeiten das verkümmerte Menschendasein nicht verbergen können, deren spielende Glieder im scharfen Kontrast zu dem leeren, lahmen Geiste stehen. Wir wissen, daß wir mit dieser verwegenen Parallele und der harten Rede den Zorn aller braven, soliden Pädagogen herausfordern; aber das darf uns wenig kümmern, und wir hoffen auch allen, denen die Entwicklung Lebensprinzip ist und denen nicht von vornherein alles heilig ist, was das Grau des Alters trägt, den Beweis für unsere Behauptung zu bringen: daß unser Deutschunterricht an einem toten Mechanismus leidet, weil er über die Pflege der intellektuellen mechanischen Fertigkeiten das Sprachgefühl, über die Teile das Ganze versäumt hat. Wenn ich auch zu dieser Ansicht durch eigene Beobachtung und selbständiges Denken gekommen bin, so kann und will ich durchaus nicht die Priorität des Gedankens für mich in Anspruch nehmen. Es fehlt nicht an älteren reformatorischen Gedanken und Vorschlägen, und sie reichen Jahrzehnte zurück; aber die Zeit war nicht reif dafür. Wir wollen den Hammer, der den andern Händen entsunken ist, deshalb wieder aufheben und von neuem an das Tor der alten Feste schlagen, die aus grauen Vorurteilen und erstarrten Gedanken erbaut ist. Vielleicht, daß uns die Stunde günstiger ist.

In einer durch Zufall mir in die Hand gekommenen Broschüre: „Der Muttersprachunterricht in den ersten Schuljahren“ von Dr. Friedrich Otto*), die schon 1879 erschienen ist, fand ich den Gedanken über die Reform des Sprachunterrichts, wie er mir im allgemeinen vorschwebte, kurz und klar ausgeführt. Da es sich für mich hier um eine Skizzierung der Gedanken handelt, verweise ich auf die kleine Schrift und lehne mich an den Gedankengang, soweit es sich um die Erörterung des Prinzips handelt. — Die Aufgabe des sprachlichen Elementarunterrichts ist, den Schüler zum Verstehen, Sprechen, Schreiben und Lesen der neuhochdeutschen Sprache zu führen. Obschon nun diesem Ziele längst zugestrebt wird, so ist das doch immer auf mehr oder weniger unnatürlichen und gesuchten Wegen geschehen, weil man den organischen Zusammenhang von Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen nicht genügend beachtet hat. Die Sprache ist für uns Menschen das vollkommenste Mittel der Gedankenoffenbarung und des geistigen Verkehrs. Der letzte Grund der Sprachschöpfung liegt jedoch nicht in dem Bedürfnisse der Mitteilung, sondern in dem Wesen des Geistes selber. Das, was der Geist an sich ist,

*) Der Muttersprachunterricht in den ersten Schuljahren. Von Dr. Friedrich Otto. Herausgegeben von H. M. Friedrich Otto. Langensalza, Herm. Beyer u. Söhne.

will er für sich werden, und diese Selbstoffenbarung im gegliederten Laute ist Sprachschöpfung. Demnach ist auch das Sprechen eine im Wesen des menschlichen Geistes begründete Funktion, nicht ein Werk des Verstandes allein, sondern aus jenen Tiefen unsers Geistes geboren, von deren Existenz wir überzeugt sind, die wir aber noch nicht erforscht und begriffen haben und schlechthin als das Gefühl in uns bezeichnen. Wir werden das Sprechen am besten als eine dem menschlichen Geiste innewohnende Kunst hinstellen; denn Kunst ist Können, und die Sprache ist eben das Können und Vermögen des Geistes, Gefühle, Vorstellungen und Gedanken im Laute zu gestalten. Ist das Sprechen an sich schon eine vorwiegend künstlerische Funktion, so fällt die Sprache auch insofern zum Teil mit der Poesie zusammen, daß sie den Gedanken sinnlich wahrnehmbar macht, das Geisterzeugte in einer anschaulichen Form bewahrt, also das ist, was alle Poesie sein soll: Darstellung.

Wie die Sprache nun in der Unität unseres Geistes ruht, so können wir auch von den sprachlichen Funktionen nur sagen: es sind mancherlei Kräfte, aber es ist nur ein Geist. Die vier sprachlichen Funktionen stehen in einem genetischen Zusammenhange und zwar in der Art, daß die erste die folgende in sich vorgebildet enthält, und jede folgende die vorhergehende in sich bewahrt, „sie bilden ein organisches Ganze, dessen Wurzel das Hören, dessen Stamm das Sprechen, dessen aufgepfropfte Zweige das Schreiben und Lesen sind.“ (Otto.) Das Hören setzt einen für die Sprache empfänglichen Sinn voraus, ist also eine natürliche Anlage des Menschen, als solche aber auch ein bildungs- und entwicklungsfähiges Vermögen, das sich in dem Verstehen der mündlichen Rede betätigt, und dessen Vollkommenheit durch die Sicherheit und Geübtheit in der Auffassung des Gesprochenen bestimmt wird. — Das Sprechen ist ein natürlicher Abfluß des aus Gefühlen, Vorstellungen und Gedanken sich bildenden inneren Lebens. Seine erste Anregung und sein Vorbild findet es in dem Gehörten. Es ist aber auch eine Bedingung zum Verstehen; denn zum völligen Verstehen der Sprache gehört auch das Reden derselben. Das Sprechen ergänzt und vollendet also das Hören. „Ist das Hören ein Empfangen, so ist das Sprechen ein Zeugnis dafür, daß das Empfangene in Besitz genommen worden ist.“ (Otto.) Da das Sprechen in seinen Anfängen nur eine Reproduktion des Gehörten ist, so wird der, welcher fleißig Sprache hört, sie lebendig auffaßt und versteht, auch klar, rein und gut sprechen lernen, und schließlich die Befähigung erlangen, das eigene innere Leben im Worte zum Ausdruck zu bringen und zu gestalten.

Hören und Sprechen sind die Tore, durch die das Kind allein in das Tempelinnere der Muttersprache gelangen kann; es sind auch die natürlichen Wege, auf denen sich das Kind im Kreise der Familie die Sprache aneignet. Es erscheint deshalb als etwas durchaus Natürliches,

und Selbſtverſtändliches, wenn man die Sache erſt einmal klar durchdacht hat, im Schulunterricht hier anzuknüpfen und die beiden Fähigkeiten weiterzubilden, daß es einem ſchwer verſtändlich erſcheint, wie ſich der Leſeunterricht ſo lange in ſeiner herkömmlichen Stellung behaupten konnte. Unſere Schrift, welche wir leſen, iſt keine Bilderſchrift, ſondern Buchſtabenſchrift, die als ſolche ein ſchriftliches Abbild von der Lautgliederung der Wörter iſt. Die Lautſprache iſt alſo die unbedingte Vorausſetzung der Schriftſprache, und konſequenterweiſe müßte auch ein gebildetes Sprechen die Vorbedingung des Schreibens und Leſens ſein. Wer artikuliert ſprechen gelernt und eine Gehörsanſchauung von der Gliederung der Rede vom Satze bis zur Silbe und zum Laute gewonnen hat, der kann auch, wenn er mit der techniſchen Fertigkeit des Buchſtabenſchreibens ausgerüſtet iſt, das, was er hört und ſpricht, lautgemäß aufſchreiben. Die Behandlung des Schreibens hat ſich nach dem Weſen unſerer Buchſtabenſchrift zu richten, dieſe aber beruht auf Gehörsanſchauung. Nach unſerm heutigen Unterricht aber ſetzt ſich die Schriftſprache aus einer ungezählten Menge von fertigen Wortbildern zuſammen, die das Kind mit dem Auge auffaſſen und nachbilden muß. Anſtatt es hören zu lehren, und das Gehörte aufſchreiben zu laſſen, muß es ſehen und abſchreiben. So wird das Auge, das dem Ohre doch nur eine Handreichung tun ſoll, das nur eine dienende, vermittelnde Stellung einnehmen darf, von der Schule, die doch die Kinder in dem rechten Gebrauch der Sinne üben ſoll, zum Uſurpator gemacht. Hinterher dann, wenn die Kinder genug abgeſchrieben haben und die Aufſchreibeübungen, die Diktate beginnen, will man das Verſäumte nachholen und von außen auf dem mühſamen Wege der Reflexion in die Kinder hineinbringen, was auf ganz natürliche Art aus dem Innern, wie die Blume aus der Erde hervorgegangen wäre, wenn die Schule nur zur rechten Zeit für ein wenig geiſtigen Sonnenſchein und Himmelstau geſorgt hätte. Dann kommen wir den Kindern mit der Regel des phonetiſchen Prinzips: „Schreibe wie du ſprichſt.“ Dann hebt aber auch die Qual für Lehrer und Schüler an, die Qual mit den Schülern und für die Schüler, die intellektuell ſchwerfällig ſind, deren Augen die Wortbilder nicht ſcharf genug aufgefaßt und treu genug bewahrt haben. Sie bringen keine genügende Geſichtsanſchauung mit, um richtig zu ſchreiben, und da ihnen die Gehörsanſchauung erſt recht mangelt, iſt der reflektierende Weg für ſie auch immer ein toter, der nicht zum Ziele führt. Was unſere herrſchenden Methoden an Gehörsanſchauung durch Lautieren und Aufſchreibeübungen, durch die Verbindung von Hören, Sprechen, Leſen, Schreiben leiſten, iſt durchaus das nicht, was wir fordern; es zeugt wohl davon, daß man bemüht iſt, die Methode natürlich und ſinngemäß zu geſtalten; aber es handelt ſich hierbei doch immer nur mehr um ein Untermiſchen und Vermengen, als ein

organisches Verbinden und inniges Durchdringen der verschiedenen sprachlichen Funktionen. Wir halten für den Sprachunterricht auf der Unterstufe einen besonderen Kursus des Hörens und Sprechens für notwendig, der dem Schüler die neuhochdeutsche Sprache erst in Ohr und Mund pflanzt. Dieser ist nicht nur begründet in der Natur und dem Wesen der Sprache, wie wir das kurz ausführten, sondern ergibt sich auch als eine Forderung der äußeren realen, sozialen und nationalen Verhältnisse. Das Kind wird der Schule aus dem Schoße der Familie fast durchweg unreif übergeben; es kann wohl hören; aber es kennt kein bewußtes Aufmerken; es bringt wohl Sprache, aber kein Sprachverständnis mit; dazu tritt ihm das Hochdeutsch meistens als etwas Fremdes gegenüber, weil es aus dem Hause nur die Mundart kennt, ja in den polnischen, dänischen, französischen Grenzgebieten ist ihm das Hochdeutsch sogar etwas durchaus Neues, wenn nicht sogar Feindliches, und deshalb ist eine lebendige Sprachpflanzung, die zugleich Gedankenpflanzung ist, wie wir nachher noch kurz zeigen werden, nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine nationale und soziale Grundforderung.

Von diesem Kursus der unmittelbaren Sprach- und Gedankenpflanzung zweigt sich zur geeigneten Zeit dann ein zweiter ab, den wir, um die Sache kurz anzudeuten, als den Sprech-, Schreib-, Lesekursus bezeichnen. Da uns die Methode des Deutschunterrichts hier nur im Zusammenhange mit dem ästhetischen Prinzip interessiert, so ginge uns dieser zweite Kursus wenig an, doch wollen wir der Vollständigkeit halber, und um nicht dem Zweifel, vielen Fragen und Bedenken die Tore weit zu öffnen, auch diesen Weg noch flüchtig im Anschluß an die Broschüre von Dr. Friedrich Otto skizzieren. Sein Resümee über das Schreiben lautet: „Das Schreiben ist also zu lehren als ein sichtbares Darstellen der mündlichen Rede. Es ist prinzipiell nicht auf Gesichtsauffassung zu gründen, sondern auf die Artikulation, auf die im Gehör und mit dem Munde vollzogene sprachliche Gliederung, auf gegliedertes und lautbewußtes Sprechen. Daß Gesichtsauffassung ergänzend und unterstützend wirke, ist damit nicht ausgeschlossen. Das Schreiben hat als ein schriftliches Sprechen in der mündlichen Rede seine unüberspringliche Voraussetzung. Es ist wesensgemäß, das Schreiben als ein Sprechen, und naturgemäß, erst die Sache und dann das Zeichen für sie kennen und verstehen zu lehren."

Hat das Kind die Kunst gelernt, die Sprache aus ihrer Lautform in die Schriftform zu verwandeln, so wird es ihm ein kleines sein, diese Umwandlung rückwärts zu vollziehen, d. i. zu lesen. „Das Lesen ist also von dieser wesens- und naturgemäßen Behandlung des Schreibens als eine ausgereifte, dem Schüler in den Schoß fallende Frucht zu erwarten." Hierin liegt auch der Hauptunterschied zwischen dem angegebenen Unterrichtsgange und der Schreiblesemethode, die sich

wohl berühren, aber nicht decken. Strebte und drängte bisher alles nur nach dem Lesenlernen, dem alles andere vorwiegend als Mittel diente, so soll der neue Unterrichtsgang einen tiefen und breiteren Grund im Sprechen und Schreiben legen, so daß das Lesen, welches dort Zweck war, hier Folge und Frucht wird. Wenn die Lesefertigkeit der Kinder am Ende des dritten Schuljahres dem Grade entspricht, den der Lehrplan heute als Ziel des ersten Schuljahres fordert, so lernen die Kinder noch früh genug lesen, und sie werden am Ende des vierten Schuljahres dann nicht nur ebenso fertig wie jetzt lesen, sondern ungleich sinngemäßer und schöner, weil ihr Geist infolge des natürlichen, weniger abstrakten Lehrganges viel ausgereifter und abgerundeter, viel aufnahmefähiger und tragbarer ist. Wieviel leichter sich dadurch auch die Aufgabe des verständigen und schönen Lesens lösen wird, und wieviel das ästhetische Prinzip des Sprachunterrichts dadurch profitiert, werden wir noch zeigen, wenn wir uns über das Sprachverständnis klar geworden sind.

Das Kind soll die neuhochdeutsche Sprache verstehen und gebrauchen lernen. Wir haben nun zwischen einem praktischen und theoretischen Sprachverständnis zu unterscheiden; mit dem letzteren, dem begrifflich vermittelten, dem abstrakt-logischen, hat die Volksschule nichts zu tun. Für sie handelt es sich nur um die Einführung in das praktische Sprachverständnis, d. h. „daß in der Form der Sprache kein Hindernis zum Verständnis dessen liege, was ihre Schüler in ihren nachmaligen Lebenskreisen zu hören und zu lesen haben.“ Zu diesem Ziele führen zwei Wege; denn es gibt ein unmittelbares und ein vermitteltes praktisches Sprachverständnis. Der Weg, der zu dem letzteren führt, ist der der Reflexion; da diese aber nicht der Anfang des Unterrichts sein kann und darf, so bleibt nur der andere, natürliche Weg offen, und das ist der, auf dem sich das Kind in der Familie die Sprache aneignet. Dadurch, daß die Umgebung des Kindes wieder und immer wieder mit ihm spricht, wird es der Genosse einer Sprachwelt. Es empfängt diese Sprache als lebendige Rede; denn es achtet nicht nur auf die Worte, die es hört, sondern auch auf die Gegenstände, auf die sein Auge dabei gewiesen, auf die Gebärden des Sprechenden und die die Worte begleitenden Handlungen. Bei diesen ersten Sprechversuchen werden vom Kinde natürlich viele Worte unverstanden nachgeplappert, von manchen wird der Sinn mehr gefühlsmäßig geahnt. Aber jeder neue Tag mit seinen sprachlichen Wiederholungen, seinen neuen Anwendungen und Verbindungen der Wörter, bringt mehr Licht in das Dunkle, mehr Sinn in das Unklare und Verworrene, und so erhält das Kind von der Sprache seiner Umgebung allmählich ein ausreichendes Verständnis. Mit dem Erfassen der Sprache lernt das Kind also zugleich seine Umgebung verstehen und wird verständig; die Sprache fördert den Verstand, wie auch der Ver-

ſtand der Sprache entgegenkommt. Wir können die Sprache kurzhin als objektiv gewordenen Verſtand auffaſſen, weil die Anſchauungen, Vorſtellungen, Begriffe und Urteile, welche ſich ein Volk über Welt und Leben gebildet hat, in ſeiner Sprache niedergelegt, verkörpert, zum Objekt geworden ſind. So erwirbt jedes nachfolgende Geſchlecht in der Sprache ſeines Volkes auch den darin geäußerten Verſtand. „So iſt's auch mit dem Kinde. Es iſt einerlei, ob wir ſagen, das Kind lernt die Sprache ſeiner Familie verſtehen, oder es eignet ſich den Geiſt ſeiner Familie an. Das Kind erwirbt in der Sprache der Seinigen deren Weltanſchauungsweiſe; ſo daß das unmittelbare Sprachverſtändnis auch ein unmittelbares Lebens- und Weltverſtändnis genannt werden kann. In dem unmittelbaren Sprachverſtändnis iſt nicht die Sprache als ſolche, d. h. als Ausdrucksform Gegenſtand des Verſtändniſſes, ſondern vielmehr Sache, Vorſtellung und Wort in einer unaufgeſchloſſenen Einheit, in einer Einheit, die man ſich nicht innig genug denken kann. Das unmittelbare Sprachverſtändnis ruht aber als ein Erlebtes im Gefühle und iſt die notwendige Baſis für das vermittelte, das im Bewußtſein ruht." (Otto.) Die Kinder zum unmittelbaren Sprachverſtändnis führen, heißt alſo nichts anderes, als das Sprachgefühl in ihnen pflegen und entwickeln. Damit haben wir den methodiſchen Weg des Unterrichts angedeutet, der der Weg der Natur iſt, auf den das Kind vom Lehrer mit Bewußtſein und Überlegung planmäßig geführt wird. Formulieren wir noch einmal die erſte Aufgabe des Mutterſprachunterrichts, ſo lautet ſie: *Pflege des Sprachgefühls, Pflanzung des unmittelbaren Sprach- und Lebensverſtändniſſes durch lebensvollen Umgang mit der Sprache in mündlicher Rede.*

In der Unterſchätzung und Vernachläſſigung des Sprachgefühls haben wir die Urſache von dem Krebsſchaden des Deutſchunterrichts, über deſſen unbefriedigende Reſultate die Klagen niemals verſtummen wollen. Es iſt die alte Sünde wider das Gefühl, deren Folgen wir auch hier zu tragen haben. Wir haben die Sprache in erſter Linie als ein Produkt des Gefühls erkannt, und da das Gefühl viel konſervativer iſt als der Verſtand, ſo iſt das Gefühl nicht nur der treuſte Hüter der Sprache, ſondern auch zunächſt berufen, die Sprache weiterzubilden und auszubauen. Schon die tägliche Erfahrung belehrt uns, daß die Sprache da am beſten aufgehoben iſt, wo das Sprachgefühl zur Geltung kommt. Kinder einer Familie, in der nur ein richtiges und gutes Hochdeutſch geſprochen wird, bringen auch ebenſolche Sprache mit in die Schule und beherrſchen ſie in dem ihrem Anſchauungskreiſe entſprechenden Umfange ohne jegliches grammatiſches Wiſſen, was wir nur von einer verhältnismäßig geringen Zahl von Schülern ſagen können, die die Volksſchule verlaſſen; weil das Sprachgefühl für die neuhochdeutſche Sprache im Hauſe gar nicht oder

falsch entwickelt ist, und die Schule nicht genügend gewirkt und ihre Kraft nicht immer an dem rechten Punkte eingesetzt hat, um die negativen Einflüsse aufzuheben und in ein Plus zu verwandeln. Wäre die Sprache vorwiegend ein Werk des Verstandes, so würde der reflektierende Intellekt uns nicht nur am sichersten zur Beherrschung der Sprache führen, sondern von ihm auch alle Weiterentwicklung ausgehen, und die Philologen wären die berufenen Baumeister des Sprachgebäudes. Aber auch hier kann man mit Goethe — natürlich nur mit etwas Verstand und Witz und nicht ohne Einschränkung — sagen: „Die Philologen, sie haben dich sowie sich selbst betrogen," und ausgebaut wird unsere Sprache — abgesehen von der Mitwirkung des Sprachgefühls der Nation als schaffende Einheit — durch unsere Dichter, in denen die Produktionsart der Natur, die aus dem tiefen Borne des Unbewußten, des Gefühls schöpft, noch heute am lebendigsten ist.

Dieser letzte Punkt führt uns von selbst hinüber zu der Frage nach dem Inhalt des Sprachstoffes, d. h. was soll gehört und gesprochen werden, welches sind die geeignetsten Stoffe für die Übungen im mündlichen Ausdruck? Der Unterrichtszweig, der dieser Aufgabe bisher insbesondere dienen sollte, war der Anschauungsunterricht, und die aufgeworfene Frage stellt uns wieder in den alten Prinzipienstreit des Gegenstandes. Wir mit unserer psychologischen Anschauung von dem Wesen unsers Geistes, das sich im Denken und Fühlen als zwei Grundvermögen, zwei untrennbare und gleichwertige Kräfte offenbart, sind über diesen Streit der Methodiker hinaus. Wir schlagen uns nicht auf die Seite der Verfechter des rein verständigen Anschauungsunterrichts, der die Kinder nötigt, die gewöhnlichsten und nüchternsten Gegenstände mit Verstandesaugen von allen Seiten zu betrachten und sich darüber auszusprechen, und wir sind auch nicht der Ansicht, daß das Kind nur mit den Augen des Poeten die Welt und ihre Dinge betrachten soll. Läßt schon die Sprache in ihren ersten Erzeugnissen die zwiefache Tätigkeit des menschlichen Geistes, sein Denken und Dichten erkennen, so daß wir fast an jedem Wort erkennen können, ob der Verstand (Formwort), oder der innere plastische Sinn, der gefühlsmäßig schafft (Begriffswort), bei ihm Pate gestanden haben, so ist es wohl eine psychologische Grundforderung, beide Kräfte im Kinde gleichmäßig anzuspannen und zu pflegen. Ob wir nun noch fürderhin einen gesonderten Anschauungsunterricht betreiben, oder diesen fallen lassen, weil die einzelnen Disziplinen auf eine natürlichere und breitere Basis gestellt werden, ist keine derartig einschneidende Frage, daß sie hier erst erledigt werden müßte. Wir fordern nur, daß neben den Übungen im rein verständigen Denken, die dem logischen Sprachverständnis dienen, dem Verständnis der Beziehungen der Vorstellungen, auch solche im bildlichen Denken gehen, die dem sachlichen Sprach-

verständnis dienen, bei dem der Hörende eine isolierte, bestimmte Vorstellung hat, wie sie in den Begriffswörtern lebt. Er hat dabei die Anschauung, Vorstellung und den Begriff von der in Rede stehenden Sache in seiner Phantasie als lebende Gestalt vor sich. Wir möchten sagen, wir fordern neben dem logischen auch einen poetischen Anschauungsunterricht, oder was uns noch vollkommener dünkt: einen Muttersprachunterricht, der in dem Sinne zugleich ein poetischer Anschauungsunterricht ist, daß er einmal mit der Sprache ideale, poetische Anschauungen des deutschen Gemütslebens im Geiste des Kindes pflanzt, und zum andern die Sprache an und für sich für das Kind zu einem Gegenstande der Anschauung, der Gehörsanschauung macht.

Inwiefern Sprachpflanzung zugleich Gedankenpflanzung ist, haben wir schon gezeigt, und wenn wir dieses zu errichtende Gedankengebäude nun als das der sinnigen, poetischen Natur- und Weltanschauung bezeichnen, so haben wir damit auch ausgesprochen, daß die Poesie den Sprachstoff hergeben muß, und zwar in einem weit größeren Umfange als bisher. Märchen, Fabel und Kinderlied werden zur täglichen geistigen Nahrung des ersten Schuljahres gehören müssen; es wird viel erzählt, vor- und nacherzählt und wenig doziert und katechesiert werden mit dem Zweck, recht viel moralische Lehren herauszuholen und festzulegen. Über den pädagogischen Wert der Märchen nur ein Wort zu verlieren, wäre ein unnützes Beginnen, und auch in betreff der engeren Stoffauswahl sollte man sich nicht allzu ängstlich an die Krämerwage halten, sondern der individuellen Neigung des Lehrers den möglichst größten Spielraum lassen. Die kindliche Kulturepoche unseres Volkes mit ihren geistigen Erzeugnissen ist die beste und berufenste Lehrerin unserer Kindheit, die Erzieherin unserer Kinder, weil das Kind im Märchen und Volkslied, der Sage und Fabel das Leben und die Welt so schaut, wie es seiner geistigen Fassungskraft entspricht. So „wird das Wort der Sprache, das es hört, das Auge, mit dem es schaut".

Wir forderten dann zum andern von dem Muttersprachunterricht, daß die Sprache an und für sich zu einem Gegenstande der Anschauung, der Gehörsanschauung werde, d. h. das Kind soll ein gefühlsmäßiges Verständnis der Sprachgliederung empfangen. Der Weg dahin sind die Übungen im Hören und Sprechen. Die Übungen im Hören und Sprechen werden sich von den bisherigen darin unterscheiden, daß das Kind nicht nur auf die Reihenfolge der Laute achtet, sondern sein Ohr soll vom ersten Tage an so geschärft werden, daß es neben den Lautunterschieden auch die Modifikation und Modulation der Stimme leicht und sicher wahrnimmt, wodurch die Sprache ja erst plastische Gestalt bekommt, wie ein Bild durch die richtige Verteilung von Licht und Schatten. Wir begnügen uns schon auf der Unterstufe nicht mit dem lautreinen Sprechen, sondern verlangen gleichzeitig ein zusammen-

hängendes, sinngemäß gegliedertes und wohllautendes Sprechen. Sehr richtig sagt Dr. Friedrich Otto: „Die Übung im gegliederten Sprechen ist eine durch nichts zu ersetzende Zuchtübung im Denken; letzteres wird durch ein solches Sprechen auch ein gegliedertes, d. h. ein Denken mit logischer Scheidung und Verbindung der Gedankengliederung.“ — Das Verständnis für die Redegliederung wird zunächst nur auf gefühlsmäßigem Wege geweckt. Der Satz: „Wenn dich die bösen Buben locken, so folge ihnen nicht“ — mit guter Betonung den Kindern vorgesprochen, wirkt durch den Ton, der die Glieder zu einer Einheit zusammenhält, auch als ein einheitlicher Eindruck auf die Sinne und den Geist der Kinder. Er tritt als etwas Geschlossenes, ein in sich abgerundetes Ganze vor das Kind, von dem es durch das Ohr eine sinnliche Anschauung bekommt, und von dem uns das richtige Nachsprechen das Zeugnis gibt, daß das Gehörte richtig aufgefaßt ist und die Stationen des Gefühls und Gedankens durchlaufen hat. Das Kind wird bald mit seinem Ohr an diesem Satz und ähnlichen Beispielen ebensogut die beiden Teile unterscheiden lernen, wie es mit seinem Auge die beiden Hälften des Butterbrots wahrnimmt und auffaßt. So bekommt es durch die Gehörsanschauung ein gefühlsmäßiges Verständnis für die Satzgliederung, unterscheidet schon nach seinem Gefühl zwischen einfachen und zusammengesetzten Sätzen. Dieses, wir möchten sagen, unbewußte Wissen erweitert sich von Tag zu Tag, indem das Ohr immer schärfer wird, immer mehr ins einzelne geht und außer auf den Redeton und die Markierung der Glieder eines Ausspruchs auch auf die Pausen zwischen den Wörtern, auf den Wortton, die klingenden und tonlosen Silben achten lernt. Dadurch bekommt der innere Sinn eine anschauliche Vorstellung von der Redegliederung bis zur Lautgliederung hinab. Das unbewußte Wissen wandelt sich dann allmählich in ein bewußtes. Das Kind muß angeben lernen, ob ein Ausspruch aus einem oder mehreren Sätzen besteht; es muß den Satz in Worte, das Wort in Silben, die Silben in Laute zerlegen lernen. Aber auch unsere Lautgliederung wird sich von der bisher in der Schule gepflegten unterscheiden müssen, wenn sie dem Sprachgefühl und nicht nur dem Lesen und Schreiben dienen soll. Der Schüler soll hinfort nicht mehr das Wort mechanisch gliedern, indem er die Laute der Reihenfolge nach angibt, sondern er soll das Wort analog seiner organischen Bildung auch organisch auflösen. Den Kern, die Grundform des sprachlichen Kristalls, haben wir in dem Vokal, die an- und auslautenden Konsonanten sind die Glieder oder begrenzenden Flächen. Des Kindes Aufmerksamkeit wird deshalb zuerst auf den Vokal gelenkt und dann auf den An- und Auslaut. Diese Art der Gliederung schult nicht nur das Ohr für den Klang der Worte, erschließt nicht nur unmittelbar das Wesen des Reimes, sondern hat auch den Vorteil, „daß die Konsonanten nicht wider ihre Natur gezwungen werden, für sich zu

lauten, sondern daß sie als Anlaute oder Auslaute der Vokale zur Anschauung gebracht werden, und ihre Verschiedenheit durch Vergleichung in solcher Verbindung erkannt wird" (Otto). Die Kinder lautieren also z. B. das Wort Tisch nicht: T—i—sch, sondern Vokal (Stimmlaut): i, Stimmlaut mit Auslaut: isch, Stimmlaut mit An- und Auslaut: Tisch. — Hieran schließen sich dann ungesucht Übungen, welche das Ohr für die Koloristik und Nuancierung der Sprache durch die Konsonanten schärfen, indem man Worte mit demselben Vokal gegenüberstellt und vergleicht (Beil, Pfeil, Heide, leise, weich), wodurch das Kind mitten hineingestellt wird in das ästhetische Element, in die Schönheit der Sprache. Das sind keine abstrakten, die Kinder langweilenden Übungen, sondern darin liegt eine derartig den Sinn anregende geistige Selbsttätigkeit, die mich in ihrer Intensität und dem Eifer, mit dem die Kinder sie ausüben, an das Spüren des Jagdhundes und seinen Eifer im Verfolgen der Fährte erinnert.

Ist das Kind zu einem klaren und sichern Lautbewußtsein geführt, so ist das Fundament vorhanden, auf dem das Schreiben und Lesen sich aufbaut, und das Kind muß nur begreifen, daß man die lautende Sprache auch sichtbar zu machen vermöge. Für sehr beachtenswert halte ich zu diesem Zwecke die Idee des symbolischen Schreibens, die Dr. Friedrich Otto in der angeführten Broschüre vertritt, und für die er in seinem „Lehrgang für den Muttersprachunterricht"*) die praktische Anleitung gibt. Das Kind muß die durch die Gehörsanschauung gewonnene Gliederung der Rede in wagerechten Strichen darstellen, und zwar wird auch hierbei von Aussprüchen ausgegangen, die zunächst in Sätze gegliedert werden, diese später in Wörter und die Wörter in Silben. Die Länge der Glieder wird durch die Länge der Striche bezeichnet. Ein Beispiel aus dem „Lehrgang" mag veranschaulichen, was gemeint ist:

Müde bin ich, geh zur Ruh,
——————, ——————, Satz-,
—— — —, — — —, Wort-,
⏑⏑ — —, — — —, Silbengliederung.
schließe meine Augen zu.
——————————.
—— —— —— —.
⏑⏑ ⏑⏑ ⏑⏑ —.

Nur ein in der angedeuteten Art durch bewußte methodische Schulung gebildetes und erstarktes Sprachgefühl, das auch Sprach-

*) „Lehrgang für den Muttersprachunterricht auf der Fibelstufe". Von Dr. Friedrich Otto. Herausgegeben von H. M. Friedrich Otto. Langensalza, Hermann Beyer und Söhne. — Wir wollen bemerken, um Irrtümer bei den

verständnis ist, kann uns allein wieder in ein richtiges Verhältnis zu dem gesprochenen und dem geschriebenen oder gedruckten Wort bringen. Unsere Kinder müssen wieder dahin geführt werden, daß sie im schriftlichen Wort das lautliche wiedererkennen; denn nur in dem letzteren ist der Geist der Sprache, und nur im gesprochenen Wort hat der menschliche Geist lebende Gestalt angenommen. „Wie der Musiker den Ton hört, wenn er die Note sieht, so hört der Lesende den Laut, wenn er den Buchstaben sieht; er sieht den Satz und hört den Gedanken. Sein Sehen ist Hören, und sein Hören ist Verstehen. Der Schüler hört mit dem Auge, und zwar das Wort in seiner Silben- und Lautgliederung und in der Betonung, die es hat; er hört ebenso die Wortfügung und den Satz in der ihm eigentümlichen Betonung" (Otto). So soll es sein, so ist es aber nicht! Es wird jedoch dahin kommen, wenn wir unsere Anschauungen über Sprachbildung einer gründlichen Revision unterziehen und eine neue, auf natürlicher Basis ruhende und psychologisch besser begründete Methode gefunden haben. Dann wird der Schüler auch das geistige Band von den Teilen in der Hand haben, das ihm bei dem jetzigen Unterrichtsgange anfangs gänzlich fehlt, und das er später auf beschwerlichen Umwegen nur selten findet.

Wir bilden uns nicht wenig ein und paradieren wohl gar in den öffentlichen Prüfungen damit, wenn die Kinder am Schlusse des ersten Schuljahres wie am Schnürchen, wie geschmiert lesen. Freilich, es ist nur ein mechanisches Lesen; aber das tut nichts, nachher üben wir ein paar Jahre das logische und endlich noch ein paar Jahre hindurch das schöne Lesen und sind schließlich glücklich oben auf der Stufenleiter oder auch nicht, worüber wir uns dann hinterher wundern. Wenn Grund zum Staunen und Kopfschütteln vorhanden ist, so wäre es nur darüber, daß wir unsern Irrtum immer noch nicht eingesehen haben; denn in der weiten Welt entsteht aus Mechanischem niemals etwas Organisches, und wo bleibt der Sinn und die Natürlichkeit einer Methode, die den Geist in der Sache erst verachtet und beiseite setzt und ihn nachher wieder mechanisch einfangen möchte, indem die Kinder angehalten werden, auf die Scheidezeichen zu achten und nach diesen Signallaternen des Auges den Schlag der Zunge und die An- und Abspannung der Stimmbänder zu regeln. Nein, diese Abstufung des Lesens in ein mechanisches, logisches und ästhetisches ist weder sachlich

---

Lesern zu vermeiden, die sich die Ottoschen Schriften näher ansehen, daß wir mit der Anerkennung seines Grundprinzips und einzelner methodischer Winke uns nicht für den in dem angeführten Heft spezialisierten Lehrgang entschieden haben. — Um aber einen, den modernen Ansprüchen genügenden Lehrgang und ein Handbuch dafür zu schaffen, müssen zu den theoretischen Erörterungen praktische Versuche und Erfahrungen kommen. Es wäre zu wünschen, daß uns die Behörde zu diesem Zweck mehr Bewegungsfreiheit gäbe und neueren Bestrebungen mit ähnlicher Bereitwilligkeit entgegenkäme, wie die Hamburger Oberschulbehörde den Reformversuchen im Zeichenunterricht.

noch psychologisch gerechtfertigt und ist auch ebensowenig ein notwendiges Übel wie der monotone, lederne Aufsageton, der fast durchweg in den Unterklassen vorherrschend ist, und der später nur selten durch ein wirklich schönes Sprechen abgelöst wird. Dieses Sprechen und jenes Lesen müssen aus dem Sprachunterricht verschwinden; denn sie sind nichts als ein Bodensatz des mechanischen Unterrichts, der das Gehör und das Sprachgefühl von Grund aus verdirbt, sie abstumpft, anstatt sie anzuregen und zu verfeinern. Vom ersten Tage an muß der Gang des Unterrichts durch den Grundsatz bestimmt werden: Was gesprochen und gelesen wird, muß auch verständig und schön hervorgebracht werden, und es wird nichts gesprochen, was nicht verständig und schön gesprochen werden kann, weil es dem kindlichen Intellekt und Gefühl zuviel zumutet.

Das wäre etwa nach unserer Auffassung der skizzierte Grundriß eines sprachlichen Anschauungsunterrichts, der sinnliche Anschauung pflanzte und pflegte und das Gefühl in seinen Schlupfwinkeln aufsuchte. Er stützt sich auf keine übertriebenen Forderungen, die die Kräfte und das Vermögen des Kindes übersteigen; ja die Forderungen sind nicht einmal durchaus neu, sondern zum guten Teil Selbstverständliches für den, der mit etwas poetischem Sinn und ausgebildetem Sprachgefühl den Muttersprachunterricht erteilt hat. Diese Eigenschaften sind freilich die ersten Bedingungen für die Qualifikation des Sprachlehrers. Wieviel sich aber mit den Kleinen erreichen läßt, in denen die kindliche, phantasievolle Lebendigkeit durch pedantische Einförmigkeit und Gefühlsarmut des Unterrichts nicht erstickt ist, muß man selbst erfahren haben. Es ist eben viel leichter, die im Kinde latent vorhandenen Kräfte auszulösen und zur spielenden Tätigkeit anzuregen, als falsch entwickelten und apathisch gewordenen Sinnen ihre Rezeptivität und Spontaneität wiederzugeben. Die Sprache des Gefühls, in der das Kind schon lebt, wenn der Verstand noch keine begriffliche Vorstellung von den Lauten hat, die sich im Kinde als unbewußtes Vermögen schon lange betätigt hat, soll ja nur, wenn auch durch methodische Einwirkung, natürlich weiter entwickelt werden und dem Kinde allmählich als etwas bewußt Selbständiges zur gegenständlichen Anschauung gebracht werden. Die Sprache des Gefühls ist bei all ihrem Reichtum in ihrem ganzen Wesen so schlicht und einfach, daß sie um dieses kindlichen Charakters willen viel leichter den ganzen inwendigen Menschen ergreift, als die Sprache der Verständigen, wenn sie nur die mitschwingenden Saiten und den resonierenden Boden findet. Wo die aber nicht vorhanden sind, da ist auch für die Kunst niemals eine Stätte. Der Weg zur Schönheit geht nur durch die Sinne. Bei unempfänglichen und ungebildeten Sinnen muß die Kunst ewig als Bettlerin vor den Toren unsers innern Tempels stehen, und deshalb ist aller Kunstunterricht, der nicht hier das Fundament seines Gebäudes legt, nur ein Bauen auf Flug-

ſand. Er kann vielleicht etwas Kunſtſchwärmerei züchten; denn es gibt auch ein affektiertes Kunſtgefühl (und wir ſind bösartig genug zu behaupten, daß es heute noch ſehr vorherrſchend iſt) wie es eine gekünſtelte Naturſchwärmerei und affektierte Naturliebe gibt und in dem Grade ſchon gegeben hat, daß ſie dem geiſtigen Leben zeitweiſe den Stempel aufgedrückt haben. Vor dieſen ſaft- und farbloſen, geil aufſchießenden Treibhauspflanzen möchten wir uns und unſere Schule bewahren, und deshalb fordern wir eine gründliche und ähnliche Reorganiſation des Mutterſprachunterrichts, wie ſie der Zeichenunterricht erfährt, und darum mußten wir etwas länger bei der allgemeinen Methode der Disziplin ſtehen bleiben, um den natürlichen Boden und ſeine zweckentſprechende und vernünftige Beackerung zu zeigen.

Verkümmerte bei dem bisherigen Unterrichte der Sinn und das Gefühl ſchon für die Sprache ſchlechthin, ſo kann von einer Pflege des poetiſchen Gefühls, des Sinnes für die Bildlichkeit und ſinnfällige Lebendigkeit des Wortes gar keine Rede ſein. Alle Poeſie lebte aber von alters her im Laut und nicht im Buchſtaben, im geſprochenen und nicht geſchriebenen und gedruckten Wort. Und wie wir gezeigt haben, daß das Leſen ein Hören mit dem Auge iſt, daß die Buchſtaben uns die Laute ins Ohr rufen müſſen wie die Noten dem Muſiker den Ton, ſo darf für den, der Poeſie aus Büchern genießt, das bedruckte Blatt nur das ſein, was die Wachswalze für den Phonographen bedeutet, bei der ſich auch jedes Strichelchen, jedes Pünktchen, wieder in Töne umſetzt, in einen Klang fürs Ohr verwandelt. Hierin haben wir alſo den unſchätzbaren und nicht anders zu erreichenden Gewinn für das äſthetiſche Prinzip des Sprachunterrichts zu ſuchen. Wir zeigten ſchon, wie die organiſche Lautgliederung das Ohr ſchärft für die Koloriſtik und Nuancierung der Sprache und unmittelbar hineinführt in das Weſen des Reimes, und brauchen deshalb, um den denkenden Leſer nicht zu langweilen, nur darauf hinzuweiſen, daß aus dem ſinngemäß gegliederten und ſchönen Sprechen das rhythmiſche Gefühl ſich ſo konſequent entwickelt, wie die Blüte aus der Knoſpe. So kommt dem Kinde gleich von Anbeginn das muſikaliſche Moment der Sprache zum Bewußtſein, und indem ihm durch das Ohr die betonten und tonloſen Silben gegenſtändlich geworden ſind, hat es zwar kein metriſches Wiſſen, was es auch entbehren kann, aber bereits in dem Grade entwickeltes metriſches Gefühl, wie es die wenigſten Volksſchüler heute mit aus der Schule nehmen. Sein Ohr wird ſchon hier auf der Unterſtufe derartig geübt und gebildet werden, daß es nicht nur für den orthographiſchen Unterricht zwiſchen harten und weichen, kurzen und gedehnten Lauten unterſcheiden lernt, ſondern daß es bereits beim Sprechen, beim Leſen oder Aufſagen eines Gedichts an der Klangfarbe der Laute, an der Stärke und Schwäche des Tones, dem

Eilen und Weilen, dem Auf und Nieder der Stimme ein tonisches ästhetisches Wohlgefallen empfindet, wodurch das Gefühl des Kindes erregt und bewegt wird, und die Schönheit auf diesem natürlichen Wege unmerkbar, still und heimlich Besitz von der Seele des Kindes nimmt, so daß es von innen heraus dazu getrieben wird, die empfangenden Schönheiten in Schönheit umzusetzen, die als schön empfundene Sprache auch schön wiederzugeben. Für einen Lehrer, der seine Kinder auf diesem Wege in das ästhetische Element der Sprache führt, heißt es Mücken zur Ader lassen, noch darüber streiten zu wollen, ob die Kinder etwas über Reim und Rhythmus wissen müssen, und wieviel sie davon wissen sollen. Sie werden ohne jegliches Wissen ebensogut zum Genießen fähig sein, wie andererseits so naturgemäß geborenes Wissen ebensowenig den Genuß beeinträchtigen und den Sinn ablenken wird. Ja, die Kinder werden im Anschluß an das symbolische Schreiben auf der Unterstufe und diesem analog auf den folgenden Stufen sich selbst ihre Metrik schreiben, d. h. befähigt sein, auf Grund der Gehörsanschauung von jedem Vers die rhythmische Form an der Tafel schematisch darzustellen. Ob sie sich, was ganz von der Art der Schule und der zu Gebote stehenden Zeit abhängen wird, dabei noch ein paar Namen und technische Ausdrücke merken, bestimmt nicht den Grad ihrer künstlerischen Bildung. Sie können hören; das ist genug und die erste Grundbedingung des poetischen Genießens.

Die zweite notwendige Vorbedingung für die Aufnahme des dichterischen Produkts als Kunstwerk ist das Schauen, das bildliche, phantasievolle Denken. Von den ersten primitiven Übungen im bildlichen Denken ist schon gesprochen worden. Diese müssen nun fortgeführt werden, nicht gesucht und etwa mit dem Eifer eines sportlichen und gymnastischen Dresseurs, sondern ungezwungen und mit taktvollem Maßhalten, wie es der poetische Stoff mit sich bringt; wobei nicht die Anschaulichkeit des Gedankens allein, sondern auch besonders die Bildlichkeit des Ausdrucks beachtet werden muß. Das Kind muß auch hier, um seinen Sinn zu bilden, die Wege des Dichters gehen, d. h. sondern lernen zwischen den aus dem abstrakten Denken hervorgegangenen und den aus der sinnlichen Anschauung geborenen Wörtern, die die Bausteine des Dichters sind.

Es ist eine oft schon ausgesprochene Wahrheit und eine ebenso feststehende Tatsache, daß das echte poetische Gefühl so selten zu finden ist, und dem großen Publikum jede sachliche literarische Kritik mangelt, so daß bis in die feingebildetsten (wenigstens sein wollenden) Kreise hinein der poetische Schwulst und die Phrase, dilettantenhaftes Geschwätz und Geplauder gehätschelt und protegiert werden, während das wahre, ehrliche Kunstwerk unbeachtet bleibt. Gewiß wird der Geschmack des Kindes am sichersten durch das Beispiel gebildet, wenn ihm vom Guten immer das Beste geboten wird, und in den einfachsten Schulverhält-

nissen werden wir uns auch meistens damit begnügen müssen. Wie es aber das Ziel des Unterrichts ist, das Kind in praktischen und moralischen Dingen zu einem selbständigen Denken und Urteilen zu führen, so muß auch der Geschmack des Kindes Rückgrat und Halt bekommen. Seine Erzieher, Eltern und Lehrer, begleiten es nicht durchs Leben und geben ihm immer das rechte Buch in die Hand, und wir wissen nur zu gut, wie das literarisch Minderwertige auf der Bühne, in den Leihbibliotheken und in den Familienblättern dominiert. Wenn das Kind dann nicht alles kauen und verdauen soll, und das bißchen Geschmack nicht in kürzester Zeit wieder verdorben und umgebracht werden soll, so muß dieser schon in sich gefestigt und erstarkt sein, daß er den äußeren Einflüssen gegenüber sein individuelles Gepräge zu behaupten weiß; er muß der kindlichen tappenden Unsicherheit entwöhnt sein und Selbstvertrauen und Selbstgefühl haben, mit andern Worten, der junge Mensch muß Kritik üben. Die Schule wird es deshalb nicht ganz versäumen dürfen, dem Kinde die Befähigung dazu mit auf den Weg zu geben. Daß es sich hierbei nicht darum handeln kann, dem Kinde ästhetische Regeln aufzubürden, ist ausgemachte Sache, nicht nur, weil es pädagogischer Unfug wäre, sondern weil die Ästhetik als aprioriische Wissenschaft, die gesetzgebende Gewalt hat, abgetan ist. Das schaffende Genie und nicht der Ästhetiker weist der Kunst die Bahn, und die Schönheit läßt sich ebensowenig in Regeln fassen, wie sich die Welt mit ihrem Leben in ein philosophisches System zwängen läßt. Die Ästhetik ist nur berechtigt als eine analytische, erläuternde Wissenschaft des Schönen. Aber nicht einmal in dem Sinne soll das Kind fachmännische Kritik kennen und üben lernen, sondern — um einen hausbackenen Vergleich zu gebrauchen — es soll das Wesentliche und die guten Eigenschaften eines Gedichts etwa so herausfinden, wie eine tüchtige Hausfrau die Güte und den Wert der Butter feststellt, ohne bei der Weisheit und wissenschaftlichen Analyse des Chemikers eine Anleihe zu machen. Wären wir uns über dieses Grundprinzip vielleicht so ziemlich einig, so dürften die Wege in der Praxis doch noch sehr divergieren. Wir wandern hier noch durchweg in einem Lande ohne Weg und Steg, wo jeder nur auf sein Vermögen und Können angewiesen ist und sich selbst seinen Pfad suchen muß. Es fehlt uns ein erprobtes und zuverlässiges Handbuch, das uns die methodische Marschroute vorschreibt, und wir wollen versuchen, hier wenigstens, bis Vollkommneres erscheint, durch ein paar Winke zu dienen.

In den Versuchen und Ergebnissen der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg steht ein Kapitel: „Dichtung und Schule“ von Dr. J. Loewenberg. Auch der Verfasser empfiehlt zum Schlusse seines Aufsatzes, die Kinder in der Kritik zu üben. So treffend und beachtenswert die Ausführungen des in Ham-

burg wohlbekannten Pädagogen und Literaturkenners sind, und wenn ich ihnen auch sonst zustimme, so möchte ich doch gegen den hier in Frage stehenden Punkt meine Bedenken aussprechen und vor dem dort empfohlenen Wege warnen. Dr. Loewenberg will nicht das allgemeine kritische Bewußtsein, das individuelle kritische Selbstgefühl herausbilden, das da alles prüft und das Beste behält. Er meint, die Kritik des Guten gehört nicht in die Schule, wohl aber die Kritik des Schlechten, das die Kinder für gut halten. „Jahrelang mühen wir uns," schreibt er, „ihnen das Schönste, das Herrlichste aus dem Garten der Dichtung zu geben, und kaum entlassen wir sie unserer Hut, da greifen sie nach den schlechten, den schillernden, wurmstichigen Früchten. Sollte sich dem nicht vorbeugen lassen? Sollte es so schwer sein, die Schüler erkennen zu lassen, welche Unnatur, welche Verlogenheit, welche Dummheit in jenen Geschichten steckt?" Wogegen ich mich wende, ist einmal der zu eng gefaßte Begriff des Wortes Kritik, wenigstens in dem Sinne zu eng gefaßt, wie er für die Pädagogik verwertet werden soll, nämlich als eine Negation des Schlechten. Für uns ist er nicht nur das, sondern zuerst eine Interpretation des Guten und Vortrefflichen. Kritik üben bedeutet für uns, bewußt über den Wert einer Sache urteilen, sich selbst Rechenschaft davon geben können, warum die Sache gut oder schlecht ist, also die Tätigkeit, die das Gefühl bisher instinktiv versehen und besorgt hat, nicht sowohl an den Verstand abzutreten, durch den Gedanken zu ersetzen, als zu unterstützen. Der Gedanke soll dem Gefühl assistieren, das Denken den Geschmack kontrollieren; denn auch Geschmack und Gefühl können irregeleitet werden und entarten. Das Negieren ist der starke Zug unserer Zeit, und wir können sagen, daß die Größe der Kunst unserer realistischen Epoche vorwiegend durch die Kraft des Negierens bestimmt wurde. Diesem Zuge folgte notgedrungen auch die Kritik, und etwas kritisieren ist für die meisten Menschen heute gleichbedeutend mit bekritteln, zerreißen und niedertreten. In diesem Betragen gefällt sich nicht nur das bramarbasierende Banausentum, sondern unsere Kritik krankt dermaßen daran, daß sie das Publikum mehr verzieht als erzieht. Das Verneinen hat in gewissen Zeiten seine Mission zu erfüllen; aber sobald es sich einwurzeln will und nicht zum Jasagen hinüberführt, ist es reif, als Unkraut beseitigt zu werden. Auch die Kritik kann — ohne dadurch ein immer nickender Weihnachtsesel zu werden — einen positiven Charakter annehmen, und sie wird ihre Aufgabe am besten lösen, um so fruchtbarer sein und ihr Dasein und ihre Tätigkeit selbst rechtfertigen, wenn sie die vermittelnde Priesterstelle zwischen Kunst und Laientum übernimmt. Von diesem Geiste muß die Kritik schon in ihrer einfachsten Form getragen sein, und nur in der Gestalt darf sie den Kindern entgegentreten. — Zum andern: Trägt die negative Kritik nicht schon den Widerspruch in sich? Dr. Loewenberg gebraucht

einen Vergleich und ſagt, die Kinder müßten das Gift in den Erzeugniſſen der Literatur kennen lernen, wie ſie die Giftpflanzen kennen und unterſcheiden lernen. Das Bild paßt jedoch beſſer für unſere Argumentation als ſeine; denn auf das Betrachten der Giftpflanzen kommt ein verſchwindend kleiner Bruchteil des Unterrichts, der ſeine Hauptaufgabe darin ſucht, das Gute und Nützliche aus der Pflanzenwelt, die Kulturgewächſe in erſter Reihe den Kindern vor Augen zu führen. Gutes und Schlechtes drängen ſich bunt durcheinander an das Kind heran; ſoll es nun das Gute nur an den Merkmalen des Schlechten erkennen, jeden poetiſchen Körper erſt auf ſeine Gifte hin unterſuchen? Es heißt den reinen, naiven Genuß zerſtören, wenn der Unterricht in der literariſchen Kritik gleichſam nur die Argusaugen des Kriminalbeamten in dem Kinde ausbilden will, der in jedem Menſchen den Feind der Ordnung und des Geſetzes ſieht, ihn daraufhin beobachtet und erſt, wenn er nichts Verdächtiges entdecken kann, hinterher eine ſtille Rehabilitation vornimmt. Dieſe Behandlung wollen wir dem Kunſtwerk doch nicht angedeihen laſſen. Warum ſoll das Schöne weniger klar vor das Kind treten, ihm weniger zum Bewußtſein kommen als das Häßliche? — Wenn das Schönſte und Herrlichſte aus dem Garten der deutſchen Dichtung nach dem Verlaſſen der Schule von dem Unkraut oft ſchnell überwuchert und erſtickt wird, ſo liegt der Grund dafür doch nicht allein darin, daß das Kind das Gift nicht kannte, ſondern wohl zu allermeiſt darin, daß das Vortreffliche nicht Wurzel genug gefaßt, daß der Eindruck, den die Schönheit hinterlaſſen hat, zu flüchtig und nicht tief genug war. Dieſem Mangel ſoll aber beſonders die Kritik in unſerm Sinne abhelfen.

Dr. Loewenberg demonſtriert dann an einem Beiſpiele, was er und wie er's meint. Haben wir bisher nur an der Einſeitigkeit Anſtoß genommen, ſo wird mit dem Beiſpiel ein Weg eingeſchlagen, den wir direkt für verkehrt und ſchädlich halten. Es handelt ſich um ein Gedicht von Gleim, das Mädchen im Alter von 15 Jahren vorgeleſen wurde. Wir wollen den Bericht wörtlich herſetzen.

„Das Gedicht" iſt überſchrieben: Selma. Es beginnt alſo:

Selma, Tonnen Goldes reich,
Reicher aber noch an Tugend,
Einem Engel Gottes gleich
An Geſtalt und Geiſt und Jugend!

und erzählt dann weiter, wie dieſe Selma zu dem Manne der kleinen Hütte geht, der berühmt iſt, weil er zehn ſchöne Töchter hat. Sie bittet ihn, da ihr ſelber Mann und Kind geſtorben, ſie als Erzieherin ſeiner Töchter anzunehmen. Der arme Bauer aber lehnt es rundweg ab:

Nein, ich kann nicht, meine Kinder
Wird der liebe Gott erziehn.

Darauf bietet sie ihm die Hälfte ihres Vermögens an. Aber der Bauer, nicht minder edelmütig als sie, schlägt es zornig wie ein Kriegsheld aus:

Meine Kinder würden wählig
Durch das Geld und wohl nicht selig;
Darum nehm' ich nicht das Geld.

Gerührt von solch hochherziger Gesinnung ruft sie begeistert aus:

Nun, so nehmt mich selbst.

Umsonst. Er will nicht. Mit schlichter Heldengröße weist er auch sie zurück:

Nein, ich bitte,
Stürzt uns nicht in Seelennot,
Laßt mir meine kleine Hütte,
Meine Töchter und mein Brot.
Alle Güter dieser Erden,
Edle Selma, gönn' ich Euch!
Allzu arm mag ich nicht werden,
Aber auch nicht allzu reich.

Nachdem ich das Gedicht sehr ernst und würdig — was mir freilich nicht leicht wurde — vorgelesen hatte, fragte ich:

„Wie gefällt euch das Gedicht?" Erstaunt ob dieser Frage, sahen sie mich forschend an. Aber keine Miene verriet, was ich dachte.

„Nun?"

„Gut!" meinten die meisten.

Nur einige der bessern schwiegen, sie wagten sich offenbar nicht mit einem abfälligen Urteil heraus; denn wäre das Gedicht schlecht, so schlossen sie, so hätte es uns der Lehrer nicht vorgelesen.

„Und warum gefällt euch das Gedicht?"

„Dieser Edelmut ist so rührend!"

Aha, das Moralische, dachte ich leise, und laut sagte ich:

„Welcher Edelmut? Erzählt einmal."

Und sie erzählten.

Dann schweifte ich scheinbar ab, ließ mir von ihren Sommerausflügen berichten, vom Dorfe und Dorfleben und fragte so nebenbei, ob sie auch Bauern kennen.

„O gewiß!"

„Stellt euch einmal einen vor. Ist's getan?"

„Jawohl."

„Und kennt ihr auch solche Damen, wie der Dichter die Selma schildert: schön, jung, reich und edel? — Vielleicht aus euerm Bekanntenkreis? Könnt ihr euch eine solche vorstellen?"

„Ja!"

„Und nun stellt euch noch einmal vor, was uns der Dichter von dieser jungen, schönen, reichen, edlen und auch adligen Dame und von

dem Bauern mit den zehn Töchtern erzählt" — und wie auf Kommando brach die ganze Klasse in ein lautes Gelächter aus. Nun hatte ich gewonnenes Spiel, und mit Leichtigkeit fand eine nach der andern auch das Unwahre, die Fehler und Schwächen im einzelnen heraus. —

Da haben wir's wieder, dieses Kleben am Stoff, die ewig alte und immer verfrühte Frage nach dem Was, die hier wieder in den Vordergrund gedrängt wird, Anfang, Mitte und Ende der Katechese erfüllt. Das ist ja doch der alte Riesenblock, der der Kunst auf dem Wege von den Höhen ins Tal hinunter den Weg versperrt, um dessen Beseitigung schon so viel Kraft und Mühe aufgewandt ist, und wobei die ästhetische Erziehung hinfort die Hauptarbeit verrichten soll. Die Herren stehen alle mitten in der literarischen Bewegung der Gegenwart und müßten sich doch wohl darüber klar sein, um was die Kunst ringt, wenn sie nach Luft- und Bewegungsfreiheit ruft, und was ihr immer wieder die Kehle zuzuschnüren droht: nämlich der bornierte Philisterdünkel, die wie die Raupe im Gespinst sitzende Superklugheit der Schule und des Standes, die immer ein fertiges Urteil über Kunst, Leben und Weltgeschehen zur Hand haben, weil ihre kleinen Gedanken auch das Größte und Schönste schnell überziehen und verderben wie die Pilze das Brot. Und dem soll in der Schule noch Vorschub geleistet werden, zu solcher Beurteilung der Kunst sollen die Kinder noch erzogen werden?

Ob die Kinder einen Bauer und Damen wie Selma kennen? — Gewiß kennen sie ihn von Ansehen, den unbeholfenen Mann mit seinem altmodischen Kittel, den groben Holzschuhen und derben Manieren, und vielleicht hat schon manche dieser jungen Dämchen die Nase über ihn gerümpft. Und ob sie nun gar solche feine Damen kennen, sie, die überhaupt fast weiter nichts sehen, und deren Sinnen und Denken in jenen Jahren sich um nichts eifriger dreht als um Schönheit, Jugend, Reichtum und äußere Eleganz? Ja, das Äußere dieser Personen kennen sie, aber von dem goldechten, noch natürlich und gesund empfindenden Herzen, das unter solchem Bauernkittel mitunter schlägt, haben sie keine Ahnung, können's auch nicht, weil sie keine Gelegenheit gehabt haben, es kennen zu lernen. Nun ist es ja einer der wesentlichsten Züge der Kunst überhaupt und der Dichtkunst im besondern, uns hineinzuführen in neue Reiche des Denkens und Fühlens, und das Innenleben anderer Menschen zu erschließen, um unser eigenes dadurch zu bereichern und zu ergänzen. Das hätte den Kindern sehr gut an diesem Beispiele demonstriert werden können (wenn es eben eine unterrichtliche Behandlung erfahren soll), aber statt dessen wird die philiströse Auffassung genährt, die nach der Gesinnung von Hinz und Kunz Handlung und Leben in der Dichtung beurteilt. Die Kunst soll uns freier, milder und einsichtsvoller machen, indem sie uns immer tiefer in das Leben schauen läßt; hier aber wird sie zur Pflegerin der

Intoleranz und geistigen Borniertheit erniedrigt. Die Kinder werden zum Lachen über einen Mann gebracht, der ein beschauliches, bescheidenes und zufriedenes Dasein führt und sich darin wohl fühlt, der noch nicht von dem tollen Reigen um das goldene Kalb mit fortgerissen ist und über die Gefahren des Reichtums und der Armut im alten Bibelsinne denkt: „Armut und Reichtum gib mir nicht; aber laß mich mein bescheiden Teil Speise hinnehmen.“ Sie lachen über Selma, deren Gedanken nicht am Äußerlichen hängen bleiben, die die Tonnen Goldes für eine Idee, für die innere geistige Befriedigung hingibt, sie lachen darüber; denn so dumm, das Gold um solche altmodischen Gedanken beiseite zu schieben — sagt sich die moderne Jugend —, ist kein Bauer, und so töricht wie Selma zu handeln, das kann den klugen Töchtern der reichen Eltern nicht einfallen, nein, das ist wirklich zum Lachen. — Also die im kleinen, engen Ich wurzelnde Anschauung, die Lebensauffassung des Tages und einer gewissen Gesellschaftsschicht sind das Forum, vor dem die Dichtung hier abgeurteilt wird. Der pädagogische Geist erfährt dadurch keine Förderung, was aber notwendig aus solcher Kunstbetrachtung hervorgehen muß, das ist ein Geist, der vielleicht mit Wagner auf die Gefühlsergüsse eines Faust erwidert:

„Ich hatte selbst oft grillenhafte Stunden;
Doch solchen Trieb hab' ich noch nie empfunden —“

und dann weiter folgert: Fauste, du bist verrückt — krank oder doch mindestens lächerlich.

Zu dem pädagogischen Schnitzer gesellt sich hier aber noch ein sachlicher. Rar mögen die Menschen vom Schlage des geschilderten Bauern in unserer Zeit sein; aber vorhanden sind sie noch, und vornehme Damen wie Selma, die Stand, Glanz und Reichtum lassen und, wenn sie auch nicht zum Bauern gehen, sich in den Dienst der Nächstenliebe, der Kranken- und Armenpflege stellen, sind keine Ausnahmeerscheinungen, und sie sind noch nicht einmal alle vom Leben so mitgenommen wie Selma, der Mann und Kind gestorben. Es handelt sich also in dem Gedichte noch nicht einmal um eine sachliche Unmöglichkeit und Unwahrheit im realistischen Sinne; deren Vorhandensein würde aber durchaus nicht die dichterische Unmöglichkeit zur Folge haben oder gar beweisen; die müßte auf ganz andere Art herausgesucht werden, wovon aber aus dem Bericht nichts zu ersehen ist.

Es ist für die Kinder hier wirklich nichts zum Lachen, weder die Sache an sich, noch die Gedanken und Gestalten der Dichtung sind lächerlich; denn das Gesuchte in dem Gedicht liegt nicht sowohl in der Fabel, als in dem Unvermögen des Dichters, der sie nicht lebenswahr zu gestalten wußte und vermochte. Die Aufmerksamkeit der Kinder ist auf Nebensächliches gelenkt worden, und der Kern der Sache ist unberührt geblieben, nämlich, ob diese Erzählung wirklich eine Dichtung

ist, ob sie eine künstlerische Darstellung, Verkörperung der Sache ist, oder nur ein gereimter Bericht darüber. Die Aufgabe der kritischen Untersuchung in unserm Sinne wäre es, den Kindern zu zeigen, daß die poetische Begebenheit von dem Dichter nicht geschaut ist, sondern erklügelt, daß sie nicht als eine lebendige Tat vor seinem Auge gestanden, die ihn ergriffen und getrieben hat, das schön Geschaute als Phantasiebild im Wort wieder erstehen zu lassen und festzuhalten, sondern daß Reim und Vers hier insbesondere dem Zwecke der moralischen Belehrung dienen, der Dichter deshalb redet, wo er gestalten sollte, und wir es mehr mit einem Produkt der Schönrederei als einem poetischen Kunstwerk zu tun haben. Nun würde ich aber bei dem einen Beispiel nicht stehen bleiben, das sagt und veranschaulicht nicht genug, sondern noch ein ähnliches heranziehen und dann vor allem das Beispiel, das uns zeigt, wie es sein soll. Nehmen wir an, wir leiten die Kinder hinüber zu dem „Lied eines Armen“ von L. Uhland (Ich bin so gar ein armer Mann). Auch hier will uns der Dichter einführen in die Gedanken- und Gefühlswelt eines Menschen aus den untersten Volksschichten, will unser Auge für die große Kluft öffnen, die zwischen Reichtum und Armut gähnt, das soziale Gefühl für den Zwiespalt zwischen Genießen und Entbehren, zwischen Schmerz und Lust erregen und empfänglich machen. Was der Dichter gedacht und empfunden, das legt er dem Armen in den Mund, und der redet nun durch acht Strophen, redet so viel, daß wir am Ende des Gedichts gewiß nicht wissen, was er alles gesagt hat. Es steht weder die Gestalt des Armen vor unserm Auge, noch haben wir ihm wirklich ins Herz geschaut; der Dichter hat weder die physische Not noch das seelische Leid anschaulich zu gestalten gewußt. Er hat es nicht vermocht, der äußern Armut (Strph. 1—3) den innern Reichtum (Strph. 4—8) plastisch als ein lebendig Geschautes gegenüberzustellen, und so wirkt der Gedankengang phrasenhaft und unwahr. Der Dichter packt uns nicht, wir glauben ihm nicht recht, und noch weniger sind wir von der Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit der Gefühle des Armen überzeugt. — Und nun lesen wir den Kindern D. von Liliencrons meisterhaftes „Hochsommer im Walde“*) vor.

„Kein Mittagessen fünf Tage schon.
Die Heimat so weit, kein Geld und kein Lohn,
Statt Arbeit zu finden, nur Hunger und Not,
Nur wandern und betteln, und kaum ein Stück Brot.“

Was biegt der Handwerksbursch in den Wald?
Was läuft ihm übers Gesicht so kalt?
Was sieht er trostlos in den Raum?
Was irrt sein Auge von Baum zu Baum?

*) Aus dem Bande: Kampf und Spiele. Gesammelte Gedichte von Detlev von Liliencron. Erster Band. Berlin. Schuster und Loeffler.

Die Sonne ſinkt und Stille ringsum,
Die Droſſel nur lärmt noch, ſonſt alles ſtumm.
Was ſchaukelt der Erlbaum am Waldesrand?
In ſeinen Äſten ein Menſch verſchwand.

Von ſeinem ärmlichen Bündel den Strick,
Er legt um den Hals ihn, um Wirbel, Genick,
Dann läßt er ſich fallen — nur kurz iſt die Qual,
Er ſah die Sonne zum letztenmal.

Der Tau fällt drauf, der Tag erwacht,
Der Pirol flötet, der Tauber lacht.
Es lebt und webt, als wär' nichts geſchehn,
Gleichgültig wiſpern die Winde und wehn.

Ein Jäger kommt den Hügel herab
Und ſieht den Erhängten und ſchneidet ihn ab,
Und macht der Behörde die Anzeige ſchnell,
Gendarmen und Träger ſind bald zur Stell'.

In hellen Glacés ein Herr vom Gericht,
Der prüft, ob kein Raubmord, wie das ſeine Pflicht.
Sie tragen den Leichnam ins Siechenhaus,
Und dann, wo kein Kreuz ſteht, ins Feld hinaus.

Da niemand zuvor den Toten geſehn,
Erhält er die Nummer dreihundert und zehn.
Dreihundert und neun ſchon liegen im Sand,
Wer hat ſie geliebt, wer hat ſie gekannt?

Der Zufall will es, daß das Gedicht auch acht Strophen hat, und wir wollen deshalb einmal damit beginnen, von den Kindern Strophe gegen Strophe ſtellen zu laſſen. Hierbei wird uns ſogar die oft gemißbrauchte Frage, die der unentbehrliche Stechheber der meiſten Lehrer und des geſtrengen, revidierenden Herrn Vorgeſetzten iſt, die Frage nach dem Inhalte der einzelnen Strophen, gute Dienſte leiſten und den Kindern wirklich Einſicht und Verſtändnis verſchaffen. Man ſtelle den Kindern nur die Aufgabe, den Inhalt der erſten Strophe des Uhlandſchen Gedichtes anzugeben, und dann verlange man dasſelbe von der erſten Strophe des zweiten Gedichts. Auch die gewandteſten Schüler werden im erſten Falle nur mit Mühe ein paar Sätze zuſammenſtoppeln, die weiter nichts ſind, als eine Umſchreibung des Dichterworts. Etwa: ein armer Mann klagt uns ſeine Armut und Verlaſſenheit und ſpricht den Wunſch aus, auch noch einmal des Lebens Freude und Fröhlichkeit zu genießen. Wie ganz anders ſteht die Strophe von Liliencron dagegen vor den Kindern; jede Verszeile iſt von plaſtiſcher Anſchaulichkeit, und die einzige Strophe führt eine Reihe von Bildern an den Kindern vorüber, die ſie ſehen und beſchreiben können. Im erſten Beiſpiele enthält die Strophe auch nicht eine einzige Situation, und wollten wir uns dieſe zu den Worten ſchaffen, ſo ſtände der Arme vielleicht vor uns wie ein Fremder, der

ins Zimmer tritt, den Hut in der Hand hält, seine Verbeugung macht und sich vorstellt: „Ich bin ein ...“ Beim zweiten Beispiel ist dem Dichter weder Name noch Stand über die Lippen gekommen, und doch wissen wir's alle, daß wir es mit einem hungernden, heimatlosen, hilfs- und mittellosen Menschen zu tun haben. Der Dichter hat uns eben nicht mit dem abstrakten, unbestimmten Begriff arm abgespeist, sondern die Armut, das Elend, die Not in der Erscheinung vor Augen geführt. Jener redet und berichtet, dieser stellt dar. Und wenn wir wirklich noch zwei Strophen in ähnlicher Weise vergleichen, so werden wir uns den Rest dann gern schenken, bei dem guten Beispiel bleiben und zeigen, wie uns der Dichter durch die Macht seiner Worte, durch die Wucht seiner Bilder zwingt, jeden Schritt des Handwerksburschen mitzumachen, seine letzten Minuten mit ihm durchzukämpfen, die Zuschauer der Strangulation zu sein, die jener selbst vollführt, die wir aber als Mitglieder der menschlichen Gesellschaft verhängt haben. Aber nicht genug damit, selbst die Gleichgültigkeit der Natur dieser menschlichen Tragödie gegenüber und die Herzenskälte der Mitwelt erstehen in packenden Bildern vor uns, und diese intensive Phantasie und Gestaltungskraft bleiben dem Dichter treu bis zur letzten Zeile. Nachdem ich das gezeigt, würde ich auch noch einen Schritt weiter gehen, um von der Lyrik zur Epik hinüberzuleiten und den Kindern daran klarzumachen, was dichterisches Gestalten ist. Andersens wundervolles Märchen „Das kleine Mädchen mit den Schwefelhölzern“ ist ein ebenso prächtiges, wie hierher passendes Beispiel, weil es uns ebenfalls in die Welt der Armen und Verlassenen führt. Das Märchen ist inhaltlich und formell von einem kindlich schlichten Bau und von solcher malerischen Schönheit, daß Bild an Bild an uns vorüberzieht wie die Bilder einer Zauberlaterne. Es ist goldechte Poesie, die auch nicht durch einen Ton der Belehrung getrübt wird, in der sich nirgends die Absicht hervordrängt, belehren oder rühren zu wollen, und doch ist das Ganze in ethische Empfindung aufgelöst. Wir werden hier keine stundenlange Betrachtung anstellen, sondern, nachdem das Märchen schön vorgelesen ist, werden ein paar Fragen nach dem Wie, der Art des dichterischen Schaffens, ein paar Fingerzeige, ein paar Vergleiche mit dem Vorhergegangenen die Kinder davon überzeugen, wie die Wirkung und Schönheit des echten poetischen Kunstwerks, mag's nun im metrischen oder prosaischen Gewande auftreten, durch die in ihm sich offenbarende Gestaltungskraft des Dichters wesentlich bedingt wird. — Bei diesem Verfahren brauchen wir nicht zu befürchten, daß sich die Krittelsucht bei den Kindern einschleicht; denn wir haben nicht vom hohen Pferd aus über die Sache gesprochen, sondern sind in den Gegenstand eingedrungen; wir haben die Kinder mitten durch die kritischen Dornen hindurch wieder zum blühenden Felde des Genusses geführt, sie sind nicht mit angelernten Regeln,

sondern mit selbst gewonnenem Erkennen und Wissen ausgestattet. Ebensowenig werden wir dabei in die Gefahr kommen, daß die Kinder ihre Einsicht und Erkenntnis durch eine Lachsalve zum Ausdruck bringen. Wir gehören nicht zu den Anhängern einer griesgrämigen Pädagogik und wünschen sehr, daß ein heiteres Wissen und fröhliches Können viel heimischer in unsern Schulstuben werde; aber wenn schon Kinder zum Lachen gebracht werden, dann soll dieses Lachen wenigstens wahr und herzlich sein, von innen herauskommen und nichts von der Klangfarbe des kalten, überlegenen, höhnischen Tones an sich haben. Arroganz und bornierte Überhebung in der Beurteilung der Kunst sind im Publikum überreich vertreten, ohne daß die Schule noch dazu den geringsten Anlaß zu geben braucht. Um über Kunst und künstlerische Dinge mit Lachen zu Gericht zu sitzen, sind Kinder nun ein für allemal zu dumm, auch 15jährige höhere Töchter, selbst dann noch, wenn es sich nur um ein schlecht geratenes Gedicht des alten Gleim handelt.

Durch die hier angedeutete Art der kritischen Betrachtung, wie wir sie betreiben würden, haben wir den früheren Übungen im bildlichen, phantasievollen Denken nur die Krone bescheidener Erkenntnis aufgesetzt, und dementsprechend werden wir nun auch die früheren Übungen im Hören für die Erkenntnis ausnutzen und bei andern Gedichten das kritische Auge auf den Rhythmus und den musikalischen Wohllaut der Worte richten. Kinder, die gelernt haben, ein Gedicht zu hören und zu sprechen, werden z. B. an dem Gedicht „Die Heinzelmännchen“ von Kopisch sofort erkennen, wie der Dichter durch die rhythmische Belebung der Sprache und Schallnachahmung in den Worten das heimliche, geschäftige und hastige Treiben der Heinzelmännchen uns versinnlicht. Damit die Kinder das nun recht erfassen, führt man ihnen ähnliche Beispiele vor, z. B. das Hochzeitlied von Goethe, worin er auch das lustige Getümmel des Zwergvolks mit diesen rhythmischen, musikalischen Mitteln schildert:

„Da pfeift es und geigt es und klinget und klirrt,
Da ringelt's und schleift es und rauschet und wirrt,
Da pispert's und knistert's und flüstert's und schwirrt —
Nun dappelt's und rappelt's und klappert's im Saal.“

Kinder, die die sinnliche Schönheit solcher Stellen erkannt haben, die werden dann auch später, wenn sie Bürgers Leonore lesen, die prächtigen Strophen nicht achtlos und stumpfsinnig an sich vorübergehen lassen. Soll Goethes „Fischer“ den Kindern nicht nur dem gedanklichen Inhalte nach, sondern auch in seinen ästhetischen Elementen erschlossen werden, so können wir nicht umhin, ihnen auf dem Wege der Gehörsanschauung klarzumachen, wie die ganze Zaubergewalt des Wassers, mit der es auf unser Empfinden wirkt, auch unsere Sinne

aus der sprachlichen Form beschleicht. Ein andermal gilt es wieder zu zeigen, daß jedes Versmaß seinen Charakter hat, und daß es eins der besten Merkmale wahrhaft poetischer Lieder ist, wenn Inhalt und Form einander decken. Und wenn nun die Kinder gesehen haben, wie bei einem Gedicht die Schönheit vorherrschend in der phantasievollen Anschaulichkeit der Sprache ruht, beim andern in der Prägnanz und Präzision des Ausdrucks, daß Dichten eben Verdichten ist, und wie beim dritten wieder uns vorwiegend der Rhythmus, das musikalische Moment der Sprache bezaubert, und wie schließlich alle Einzelheiten sich oft zu einer wundervollen organischen Blüte zusammenschließen, wenn den Kindern also ein Schimmer davon aufgegangen ist, daß die Schönheit in der Mannigfaltigkeit ruht: dann würde ich einmal auf ein paar Gedichte zurückgreifen, die von der Art sind, von deren Schönheit und Duft wir nicht recht zu sagen wissen, woher sie kommen, die aber zu den Gedichten gehören, die bei den Kindern gesessen haben und ihnen lieb und wert geworden sind. Die Kinder sollen dabei herausfinden, daß alle technischen Kunstgriffe nur Mittel zum Zweck sind und nicht der Kern der Sache, daß ein Gedicht nicht nur ein Sprachkunststück ist, sondern daß sein Zauber in der Empfindung und dem Gefühl des Dichters liegt, der unser Herz mit Allgewalt bezwingt. Aus diesem Bewußtsein leitet sich dann von selbst für unser kritisches Urteil die Berechtigung ab, solche Poesie abzulehnen, die uns innerlich kalt läßt, die unsere Phantasie nicht mit blühendem Leben erfüllt und unser geistiges Sein nicht erweitert und bereichert. Die Pflege und Weckung des kritischen Sinnes bedeutet also einmal und in erster Linie bewußte Geschmacksbildung, dann aber wird sie das Gute zeitigen, daß die Kinder nicht mehr blindlings an dem Schönen vorübergehen, daß sie befähigt werden, auf die Intentionen des Dichters einzugehen, selbständig das wesentliche Moment des poetischen Kunstwerks zu erfassen, also ihr eigner Interpret der Schönheit zu sein. Es wird ferner dadurch der Flüchtigkeit des Kunstgenusses entgegengewirkt, und auch für ein paar Heilserumeinspritzungen gegen die erschreckend um sich greifende Dichteritis, die durch ihre krankhafte Manie nach der Druckerschwärze anfängt gemeingefährlich zu werden, dürfte sich dabei Gelegenheit bieten (die man besonders bei den höhern Töchtern nicht unbenutzt vorübergehen lassen soll); denn für die Grundlage zu dem Verständnis des Schillerschen Distichons ist gesorgt:

„Weil ein Vers dir gelingt in einer gebildeten Sprache,
Die für dich dichtet und denkt, glaubst du schon Dichter zu sein?“

Aber schon höre ich aus allen Ecken mir die Frage entgegenschallen: Wie soll dieser Stoff bewältigt werden, woher die Zeit dazu nehmen? — Nun, ich sage, wir haben Zeit genug dazu; wir müssen es nur erst lernen, unsere unterrichtliche Tätigkeit bei der Behandlung

von Gedichten auf das Wesentliche zu richten. Wenn ein Lehrer bei Behandlung von Uhlands „Des Knaben Berglied“ eine Stunde und länger gebraucht, um den Kindern die Natur der Alpen und das Hirtenleben zu schildern, so ist entweder das Gedicht nichts wert und sollte dann aus dem Unterrichte verschwinden, oder die Lektion ist verfehlt; denn was der Lehrer in seiner geographischen Schilderung von Land und Leuten gibt, das soll das Gedicht ja selber den Kindern in viel anschaulicherer und lebendigerer Gestalt bieten. Und wer da glaubt, Freiligraths „Trompete von Vionville“ erfordere einen halbstündigen Geschichtsvortrag und vielleicht gar noch die Zeichnung des Schlachtplanes, um sie den Kindern zum Verständnis zu bringen, der ist auf dem Holzwege und muß sich erst gründlich danach umsehen, was Poesie ist, um Gedichte recht behandeln zu können. Stehen wir in der Geschichtsstunde bei diesem Kapitel, so werde ich den Kindern vielleicht als Höhepunkt meines Vortrages das Gedicht mitgeben, indem ich diese Episode nicht im Prosaton meiner Rede erzähle, sondern das Gedicht vortrage. Fällt beides nicht zusammen, so kann ich vielleicht die historische Tatsache, so weit sie der poetisch dargestellten Episode voraufgeht, als kleines, Stimmung machendes Präludium ausnutzen; aber den ganzen Verlauf des Rittes als Vorbemerkung zum Gedicht erst erzählen, wie das Usus ist, und was man hundertmal Schwarz auf Weiß sehen kann, und das dann noch unter dem Namen von Musterlektionen durchs Land wandert, das ist im Sinne einer ästhetischen Erziehung vom Übel. Ich könnte dies Beginnen nur in einem Falle rechtfertigen, nämlich, wenn ich den kritischen Blick der Kinder schärfen und ihnen den Unterschied zwischen Dichtung und prosaischer Erzählung zeigen will, allerdings auch dann noch mit der Variation, daß ich mit der Prosa und diesen kritischen Betrachtungen hinterher käme, und zwar nicht nur Minuten sondern Stunden. Man denke sich einmal, über dem Gedicht stände nicht „Die Trompete von Vionville“, sondern vielleicht: „Nach der Schlacht“, und es fehlte uns jede Nachricht über die historische Tatsache, die dem Dichter die Anregung und den Stoff geliefert hätte, und beantworte sich dann die Frage, ob das Gedicht auch noch einer Behandlung fähig und den Kindern verständlich wäre. Es wird wohl jeder zugeben müssen, daß das Gedicht dadurch nichts an Wirkung und Schönheit einbüßt, denn wir haben es hier wirklich mit einem guten Gedichte zu tun, und nun stelle sich der Lehrer einmal die Aufgabe, Kindern das Kunstwerk zu erschließen. Wer bisher nur nach der landläufigen Art verfahren ist, dürfte wohl etwas in Verlegenheit kommen, und wenn er nach den Kommentaren griffe, würde er von ihnen auch meistens im Stiche gelassen werden. — Die Art und Weise unserer gewöhnlichen Erklärungen der Gedichte kommt mir immer vor, als wenn ein Anatom mit der Pinzette zwischen den Knochen und Muskeln im Zellengewebe des Körpers nach dem Geiste,

der Seele des Körpers ſuchen würde. Die Erläuterungen unſerer Gedichte haben es nur mit dem logiſchen Sprachverſtändnis zu tun; ſie ſind gute Anweiſungen für das Herausziehen des moraliſchen Extrakts in der Form von guten Sprüchen, weiſen Lehren, ſie ſind Anweiſungen für Denk- und Gedächtnisübungen im Unterſcheiden und Gliedern; aber wie wir das Gedicht als ein einheitliches Ganze erſchließen, das Gefühl für das Weſentliche des Gedichts einſtellen, dem Kunſtwerk die rechten Tore der Sinne öffnen, dafür geben ſie uns keine Winke. Ich will deshalb noch verſuchen, an einem Beiſpiele zu zeigen, wie man Kinder in das Kunſtwerk führt, ſie zum äſthetiſchen Genuß auch ſolcher Dichtungen befähigt, die bedeutende Anforderungen an die Empfänglichkeit und das poetiſche Gefühl des Hörers ſtellen. Die nachfolgende Betrachtung iſt für Kinder der oberſten Klaſſe einer Volksſchule gedacht, wobei allerdings vorausgeſetzt wird, daß ſie wenigſtens ein paar Jahre einen Literaturunterricht in unſerm Sinne genoſſen haben.

Vorbereitung.

Wir haben uns alle ſchon durch Geſchichten vom Kriege, mögen wir einem Erzähler gelauſcht haben, der dabei geweſen iſt, oder ſie in einem Buche geleſen haben, in Gedanken nach dem Schlachtfelde führen laſſen. Verſtand es der Erzähler, uns die Begebenheit lebendig zu ſchildern, ſo waren wir in Gedanken wohl mitten drin in dem Kampfgetümmel, ſahen die Dinge ſich vor unſerm Auge abſpielen, fühlten unſer Herz vor Erregung und Freude ſchneller ſchlagen, oder es packte uns ein Grauen bei dem Gedanken an die Schreckniſſe und Greuel, die ſich auf einem Schlachtfelde abſpielen. Und was wir ſo recht lebhaft mit einem andern mitempfunden haben, das verfliegt nicht wieder in ein paar Minuten, ſondern läßt ſeinen Eindruck in uns zurück. Die Eindrücke unſerer Seele aber ſind viel tiefer und unſere Erinnerungsbilder viel lebhafter, wenn wir das alles nicht nur aus anderm Munde gehört haben, ſondern ſelbſt geſchaut, ſelbſt miterlebt haben. Und doch unterſcheiden ſich dieſe Erinnerungsbilder, wie klar und lebhaft ſie auch vor uns ſtehen mögen, von dem, was unſere Sinne damals unmittelbar aufnahmen. Zwiſchen den wirklichen Bildern und den Erinnerungen hat ſich etwas hineingeſchoben, nämlich die Zeit. Die geht an nichts ſpurlos vorüber, ſie ändert und wandelt alles, draußen in der Natur, im menſchlichen Leben und auch das, was in unſerer Seele lebt. Sie iſt für unſere Phantaſie, was der Raum für unſer Auge. Wir ſtehen vor einem Baume und betrachten ihn; unſer Auge überſieht ihn vom Gipfel bis zum Erdboden; wir ſehen jeden Aſt, können Zweige, Blätter, Knoſpen und Blüten unterſcheiden; je weiter wir uns aber vom Baume entfernen, je größer der Raum wird, der zwiſchen ihm und uns liegt, deſto mehr verſchwinden die Einzel-

heiten, und Stamm, Zweige und Blätter schließen sich zu einem einzigen, großen Ganzen zusammen, das sich scharf und schwer in seinen dunkeln Umrissen von seiner Umgebung abhebt. Seht, so geht es auch mit unsern Erinnerungsbildern; je größer der Zeitraum ist, der sich zwischen das Einst und Jetzt schiebt, immer mehr verschwinden die einzelnen Begebenheiten, und es bleibt nur ein großer Gesamteindruck zurück. Und was so von dem einst auf dem Schlachtfelde Erlebten in der Erinnerung wieder lebendig wurde, hat uns der Dichter in einem Gedichte zum Ausdruck gebracht. „In Erinnerung" nennt er's. Wer weiß, was ihn in Erinnerung versenkte? Kaum wissen wir's mitunter zu sagen, woher sie kommt, ein einziger Hauch genügt schon, sie zu wecken. Vielleicht lag der Dichter an einem Heckenzaun im Grase hingestreckt und schaute der sinkenden Sonne nach. Da fällt sein Auge auf die Hundsrose, die ihre blühenden Zweige über ihn reckt; sein Herz beschleicht die tiefe Ruhe und der stille Frieden der Abendstunde, wie sie Rückert empfunden und uns so schön wiedergegeben hat:

„Des Himmels Wolken tauten
Der Erde Frieden zu
Bei Abendglockenlauten
Ging die Natur zur Ruh'."

Und da taucht vor dem Dichter auf einmal ein anderes Bild auf: auch ein Rosenstrauch, eine Abendstunde, aber wie so ganz anders als die jetzige; schwarz und ernst wie der Wald am blauen Abendhimmel steht sie vor ihm. Hören wir, was seine Seele erfüllt!

In Erinnerung.*)

Wilde Rosen überschlugen
Tiefer Wunden rotes Blut.
Windverwehte Klänge trugen
Siegesmarsch und Siegesflut.

Nacht. Entsetzen überspülte
Dorf und Dach in Lärm und Glut.
„Wasser!" Und die Hand zerwühlte
Gras und Staub in Dursteswut.

Morgen. Gräbergraber. Grüfte.
Manch ein letzter Atemzug.
Weither, witternd, durch die Lüfte
Braust und graust ein Geierflug.

---

*) Aus dem Bande: Kampf und Spiele. Gesammelte Gedichte von Detlev von Liliencron. Erster Band. Berlin. Schuster und Loeffler.

Einführung.

Wir wollen das Gedicht gemeinsam betrachten. (Wir stellen der Einfachheit halber die Betrachtung im zusammenhängenden Vortrage dar, die sonst in der Praxis zum guten Teil die katechetische Form annehmen wird.) Das Gedicht setzt mit einem prächtigen Bilde ein. Oben die wilden Rosen, das Bild blühender Jugend und Schönheit, und unten das rote Blut tiefer Wunden, das Hinsterben von Jugendkraft und Schönheit, das junge Leben, das in den Sand versickert. In den folgenden Zeilen wieder der schreiende Gegensatz; während hier das Schmerzgewimmer durch die Luft zittert, tönt von drüben her der schmetternde Siegesmarsch, jauchzende Freude —

„Windverwehte Klänge trugen
Siegesmarsch und Siegesflut."

Was liegt in dem einen Worte „windverwehte"? Vom Winde verwehte Klänge würden wir sagen; der Dichter schafft aus drei Worten eins, und was für eins! Wer das Wort laut ausspricht und zu hören versteht, wird es sofort erfassen, wie der musikalische Klang für das Ohr denselben Effekt erzielt wie der Wortsinn für den Verstand. Ohne Mühe werden die Kinder herausfinden, wie die weichen und schwellenden, vom Abendwinde getragenen Klänge für unser Ohr durch das zweimalige W und das dazwischen stehende V, dem hohen, feinen, schmeichelnden I des Anfangs und dem tonlosen, wie Hauch zerfließenden Schluß-E versinnlicht werden.

Und nun die zweite Strophe. Ein einziges Wort wirft uns der Dichter hin; wir warten unwillkürlich, daß andere nachfolgen werden, die den Gedanken vervollständigen; aber umsonst, in dem einen Worte liegt so viel für den Dichter, daß er es uns selbst überläßt, das Wort mit seinem ganzen Inhalte aufzulösen. Und wenn uns nun der Atem gestockt hat, bis das Bild der Nacht in uns heraufgestiegen ist, und wir dann weiter sprechen, indem wir bei der ersten Silbe noch einmal kurz einatmen, dann drängen die Worte nach wie Wassersfluten, die den Deich durchbrechen und das Land verschlingen, und wir sehen das Entsetzen und Grauen sich rings ergießen, in dem alles versinkt. Diese bildliche Kraft des Ausdrucks liegt in dem einen Worte überspülte. Unwillkürlich macht unser Auge die Bewegung mit, die in dem Worte überspülte liegt; es schweift hin über das weite Schlachtfeld, wo Tausende liegen, in die ewige Nacht gestoßen, wo Hunderte sich in Schmerzen winden, bis hinüber zu dem Dorf, wo dumpfer Lärm tönt, wo unter jedem Dach Unruhe, Not, Beten und Fluchen herrscht, bis zum nächtlichen Himmel empor, der von Feuersbrünsten in Glut getaucht ist. Aber da schlägt schon wieder ein qualvoller Schrei an unser Ohr, der unser Inneres durchbebt wie der dumpfe Klang der

Glocke die Mitternacht, wenn der schwere Klöpfel an die metallene Wand schlägt und die Schläfer aus dem Schlummer schreckt. „Wasser!“ — Vergeblich — die Nacht verschlingt den Ruf; es gibt keine Linderung der Qual: „Und die Hand zerwühlte Gras und Staub in Dursteswut.“

Die dritte Strophe beginnt der Dichter, indem er mit drei schweren Worten bei uns anklopft, etwa wie die schweren Hammerschläge der geheimen Feme nächtlich langsam und wuchtig gegen das Tor einer Burg dröhnten. Nach jedem Schlag, jedem Wort eine Pause. Morgen. — Wir sehen die ersten fahlen Streifen im Osten, immer heller wird's, und was die Nacht uns gnädig bedeckte, die lachende, blendende Sonne zeigt es uns in seiner ganzen schaurigen Größe. Kolonnen von Totengräbern rücken heran und beginnen ihre Arbeit. Warum sagt der Dichter wohl nicht Totengräber? Was soll das absonderliche Wort hier? Sprich es einmal langsam und deutlich aus. Welcher Konsonant fällt uns auf? Das viermalige R gibt dem Worte etwas Hartes, Scharfes, es ist fast, als hörten wir's unmittelbar, wie sich tausend scharfe Eisen in die Erde fressen, wie der Kies unter ihnen knirscht. Nein, der gutmütige Alte, der jedem einzelnen seine enge Kammer schaufelt, und an den wir vielleicht denken, wenn wir das Wort Totengräber hören, paßt nicht hierher, darum auch nicht das Wort, mit dem wir diesen Begriff verbinden. Hier werden von Hunderten von Schaufeln Grüfte gewühlt, die großen Massengräber. Und doch finden nicht alle ihr Unterkommen, mancher bleibt zurück unaufgefunden, nicht begraben, ein willkommenes Fressen für die Geier.

„Weither, witternd, durch die Lüfte
Braust und graust ein Geierflug.“ —

Und nun achtet noch einmal auf den Rhythmus des Gedichts:

Wilde Rosen überschlugen
Tiefer Wunden rotes Blut.

Womit setzt jede Verszeile ein? Wieviel betonte, schwere Silben hat jeder Vers? Mit wem wechseln die ab? Haben wir diesen ruhigen, ernsten Gang der Silben schon kennen gelernt? Ja, in dem Gedicht „Die Kapelle“.

„Traurig tönt das Glöcklein nieder,
Schauerlich der Leichenchor.
Stille sind die frohen Lieder,
Und der Knabe lauscht empor.“

Auch hier ein ähnlicher, ernster Inhalt, den der Dichter mit demselben Tonfall verbunden, in die gleiche Form gebracht hat. „In Erinnerung“ steht über unserm Gedichte. Nun gibt's einen kleinen

Kranz Gedichte von Lenau, dem Dichter des Postillons, die er unter der Überschrift „Schilflieder" vereinigt hat, in denen der Dichter immer nur in Erinnerung lebt und von ihr in trübe, ernste Gedanken versenkt wird. Alle diese Gedichte (mit Ausnahme von einem) werden von demselben Versmaß getragen. Hört eins davon: „Auf dem Teich, dem regungslosen ..." Seht, so besteht die Kunst des Dichters auch darin, für die Stimmung den rechten Ton zu finden, für den Inhalt die passende Form. — Nun blickt noch einmal in Gedanken auf die Fülle der Bilder, Gedanken und Gefühle zurück, die das Gedicht in uns ausgelöst hat. Dreimal vier kleine Verszeilen sind's nur, und was hat uns der Dichter alles zu sagen und zu offenbaren gewußt, wieviel Worte und Zeilen hätte dazu ein Erzähler gebraucht? — Über solche Gedichte dürfen wir deshalb auch nicht hineilen, wie wir etwa die kleine Dorfgeschichte aus dem Kalender lesen, dann werden wir von ihrem Zauber und ihrer Schönheit niemals etwas empfinden und fühlen. Ich werde das Gedicht noch einmal vortragen, und dann lest es euch daheim in einer stillen Ecke allein durch, am besten laut vor, und ihr werdet erst die rechte Freude dran haben! —

Wir haben selbstverständlich mit dem Beispiel kein neues Schema, keine neue Schablone geben wollen, die verträgt die Kunst ja niemals. Das Kunstwerk will individuell behandelt sein, und deshalb versuche der Lehrer nur, sich in ein Gedicht hineinzuleben, es zu durchleben, und wenn er es selbst ergriffen hat, werden auch die Schwierigkeiten einer dem Wesen des Gedichts gerecht werdenden methodischen Behandlung bedeutend schwinden. Wenn bei dem obigen Beispiel mit den Erläuterungen alten Stils nichts von dem Geiste des Gedichts eingefangen werden kann, so ist damit noch nicht gesagt, daß wir bei einem didaktischen Gedicht in der alten Bahn nicht zum Ziele kommen könnten; ja, es wäre ein durchaus verkehrtes Beginnen, jedes Gedicht nach den hier berührten Momenten wie einen Fischkörper nach Gräten zu durchsuchen. Wir wollten nur an einem Beispiele zeigen, was wir unter bewußter Kunstübung im Literaturunterricht verstehen, wie man den Kindern auf elementarem Wege die Türen zum Zauberschlosse des Kunstwerks öffnen kann, ohne Kunstgeschichte, Kunstwissenschaft zu treiben und in den Lehrton des ästhetischen Akademie-Professors zu verfallen.

Es war nicht unsere Absicht, eine ästhetische didactica magna zu schreiben, sondern wir wollten nur ein paar Gedankenkolonnen in die Lücken werfen, wie es nach unserm Ermessen die Stunde und der Stand der Dinge erforderte, wir wollten in großen Umrissen zeigen, wie die ästhetische Erziehung praktisch durchzuführen ist „ohne Städte-Verbandstheater und ohne Sixtinische Madonna auch in einem ostpreußischen Dorfe" — um eine Äußerung aus der deutschen Lehrerversammlung in Chemnitz aufzunehmen. Ein paar Worte über die Bedeutung der

Theateraufführungen für die Kinder mögen deshalb den Schluß unserer Ausführungen bilden. Wir haben es noch nicht direkt ausgesprochen, aber der denkende Leser wird längst hinter den Gedanken gekommen sein, daß wir in den Bestrebungen und Versuchen auf dem Gebiete der künstlerischen Erziehung viel zu künstlich gewesen sind und die Sache viel einfacher und natürlicher anfangen müssen. Zu diesen luxuriösen Punkten des Programms gehören auch die Theateraufführungen, gegen die wir nichts einzuwenden haben, wenn sie als Schlußvignette unter das Ende des Kapitels der ästhetischen Jugenderziehung gesetzt werden. Warum sollen die Kinder am Ende der Schulzeit nicht einmal ins Theater geführt werden! Es ist sehr gut, wenn sie die Orte wenigstens kennen lernen, wo sie später reine Freude und Erbauung finden können, und wenn ihnen die Schule auch hier die ersten Fingerzeige für den rechten Genuß gibt. Ist für die poetische Bildung ein gutes Fundament gelegt, so wird auch das poetische Gefühl der Kinder nicht leer ausgehen. Aber man soll den Wert der Theateraufführungen nicht überschätzen und sich nicht darüber täuschen, daß der Gewinn für den poetischen Sinn, den die Schüler aus diesen Vorstellungen mitbringen, sehr minimal ist; denn was da am meisten aufnimmt, ist das Auge und nicht das Ohr. Ich bezweifle deshalb, ob der frühe Theatergenuß das Kind zu einer wahren, feinsinnigen Aufnahme des Dichterwerks erzieht, und befürchte, daß dadurch jenem falschen, durch die raffinierte Illusionskunst unserer Bühnen genährten Theatergenuß Vorschub geleistet wird, bei dem das Ohr, die Phantasie, das poetische Gefühl und der Gedanke dem Auge gegenüber zu kurz wegkommen, dem Theatergenuß, der den Inhalt über die Form, und nicht einmal über die dichterische Form, sondern über ein rein äußerliches Beiwerk vergißt, das Bild über den Rahmen. — Mehr Gewinn als von dem Theaterbesuch dürfte der poetische Sinn der Kinder durch musterhafte Rezitationen haben. Der reisende Rezitator sollte in den Schulen ein oft gesehener Gast sein und ein wärmeres Willkommen finden als der Glasbläser, Holzschnitzer, Vorführer von Phonographen und dergleichen. Die Bildung des Ohres und Sprachgefühls durch gute Rezitationen wäre für Lehrer und Schüler gleich bedeutsam und müßte jeden Literaturunterricht außerordentlich befruchten und anregen.

V.

Der Geschichtsunterricht als Kulminationspunkt der ästhetischen Erziehung.

a) Zur Psychologie des Gefühls vom Erhabenen.

Wir sind uns wohl bewußt, daß wir mit dem obigen Signal zum letzten Streifzuge unserer Gedanken mehr als mit allen vorhergehenden alarmierend wirken werden. Denn den Geschichtsunterricht den ästhetischen Fächern anzureihen, ja ihn zum Kulminationspunkt der ästhetischen Erziehung zu machen, das dürfte sowohl bei den Kunsterziehern von heute als auch bei ihren konservativen Gegnern zunächst mit allgemeinem Kopfschütteln aufgenommen werden. Doch wenn wir einstweilen auch nur das große Getümmel und kein — Gefolge sehen, so kann uns das wenig abschrecken, und wir beginnen zuversichtlich mit dem trotzig kühnen Worte Nietzsches: „Mit einem Hundert solcher unmodern erzogener, das heißt reif gewordener und an das Heroische gewöhnter Menschen ist jetzt die ganze lärmende Afterbildung dieser Zeit zum ewigen Schweigen zu bringen.“ — Unser Führer wird auch diesmal wieder kein anderer als Schiller sein, indem wir uns seiner Abhandlung „Über das Erhabene“ zuwenden.

Wie die „Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen“ nichts enthalten, was dem Keime nach nicht schon in der Abhandlung über „Anmut und Würde“ vorlag, so ist die Betrachtung „Über das Erhabene“ die unmittelbare Fortsetzung von jenen. Anknüpfend an die alte Unterscheidung des Schönen und Erhabenen, ergänzt Schiller mit dieser Abhandlung seine Gedanken über „die schmelzende Schönheit“,

unter welchem Titel die Briefe 17—27 zunächst in den „Horen“ veröffentlicht wurden, und führt uns nun zur energischen Schönheit, die mit ihren rüstigen Affekten das Gefühl des Erhabenen erzeugt. Darin aber finden wir gerade das Zeichen lebensvoller Gedanken, das charakteristische Merkmal einer Lebensphilosophie im reinsten Sinne des Wortes, daß die Grundidee des Ganzen wie der Diamant unter den Händen des kunstvollen Schleifers immer klarer und leuchtender wird und immer intensiver das Licht nach allen Seiten sendet, daß das Licht, das von Anfang in der kristallinischen Form war, aus sich selbst heraustritt und sich jedem Auge durch seine tiefe Klarheit als das Feuer eines Edelsteines offenbart. Schillers Gedanken über das Erhabene sind die letzte Politur an dem Diamanten seines Kulturideals. Wer sie erkannt und in sich aufgenommen hat, der setzt seinen Fuß darauf wie auf einen Felsblock, stemmt sein Schwert vor sich auf den Boden und wird ihr Hutten in einer Zeit, die brünstig ist nach Schönheit und neuer Kraft und von beiden erfüllt sein könnte, wenn es ihr nicht an Mut und Willen dazu fehlte.

Moralischer Mut und Wille, die sind's, die als Prinzip auch das Leben des ästhetisch vollkommenen Menschen tragen müssen, wenn er über sich hinaus soll, wenn sein Geist die Schranken der Natur überwinden, sich von ihrer zufälligen Ohnmacht befreien soll, damit seine Größe und Erhabenheit selbst Natur, schöne Natur werde und in ihrer Äußerung als Schönheit in Erscheinung trete. Denn „der Wille ist der Geschlechtscharakter des Menschen, und die Vernunft selbst ist nur die ewige Regel desselben. Vernünftig handelt die ganze Natur, sein Prärogativ ist bloß, daß er mit Bewußtsein und Willen vernünftig handelt. Alle anderen Dinge müssen, der Mensch ist das Wesen, welches will.“ — Das ist der Programm- und Kernsatz aus Schillers Lehre von der Willensenergie, den wir zugleich als Motto über sein Leben setzen können; denn die Schule des Lebens war für ihn die Schule des Denkens, und bei kaum einem zweiten Heroen unsers Volkes liegt die Analogie zwischen den Kapiteln seines Wissens und Lebens, seiner Weltanschauung und seinem gelebten Leben so klar vor uns. Ein moralisch entnervtes und willensschlaffes Geschlecht soll bei ihm in die Schule gehen, damit es sehe und lerne, wie das Innere das Äußere formt, das Äußere das Innere klärt, wie der Gedanke die Materie überwindet und sich an ihr emporwindet, kurz, wie das Ideal das Reale formt, nachdem das Reale selbst wieder die formgebenden Elemente dem Ideale geliefert hat.

Der rechte Weg der Kultur — das war das nicht zu verkennende Leitmotiv seiner Gedanken in den Briefen zur ästhetischen Erziehung — ist der Weg zur Freiheit, zur Freiheit unserer sinnlichen und vernünftigen Natur. Gewalt aber ist der Tod der Freiheit; „wer sie

uns antut, macht uns nichts Geringeres als die Menschheit streitig; wer sie feiger Weise erleidet, wirft seine Menschheit hinweg". — Ein freies Wesen setzt ein mächtiges voraus, das machtvoll genug ist, alle fremde Gewalt abzuweisen. Absolute Freiheit ist also unbedingte Macht, und der Trieb zur Freiheit ist nichts als Wille zur Macht.

Unter diesem Eindruck des Schillerschen Gedankens betrachte man einmal Nietzsches Lehre vom Willen zur Macht, und man wird sich wundern, wo auf einmal ihr heterogenes Gewand geblieben ist, und wird nur noch ein mitleidiges Lächeln für die frömmelnde Interpretation der Angstmeier haben, die in ihr nur den philosophischen Nihilismus und Anarchismus witterte und vor ihr wie vor einer Pestgestalt warnte, welche die ganze sittliche Weltordnung bedroht. Schiller zu einem Phantasten stempeln, der von einer absoluten Willensfreiheit des Menschen gefaselt hat, das konnte nur eine Generation, in welcher der flache Empiriker das A und O der Weltweisheit aussprach und ohne jegliche höhere Mathematik die Geistesformel der Natur zusammenstümperte; das konnte nur eine Wissenschaft, welche die absolute Willensunfreiheit des Menschen ebenso beharrlich betonte und verteidigte, wie es Schiller nie in den Sinn gekommen ist, sich für das Extrem zu engagieren. Schiller kennt nur eine bedingte Willensfreiheit, den freien Willen eines Wesens, das sich der Gewalt der Natur nur bis zu einem gewissen Grade und der Gewalt des Todes niemals entziehen kann. Schillers Auge ist auch hier wieder das schärfer, weiter und tiefer sehende gesunde Auge, und wir sind die, deren Augen durch die einseitige, mikroskopierende Beschäftigung verdorben und kurzsichtig geworden sind. Mögen auch die Wurzeln unseres Lebens klaftertief in den mütterlichen Erdboden hinabreichen und die letzten Fäden unseres Geschicks an den Sternen hängen, es bleibt in uns und um uns zwischen Himmel und Erde für den menschlichen Geist doch noch ein Weltreich, dessen Grenzen er noch nicht ausgemessen hat, wo er schalten und walten kann, nicht als ein absoluter, aber als ein konstitutioneller Herrscher. Und für dieses Reich, nicht für ein transzendentales jenseits von Wissen und Erfahrung, will er den Menschen geschickt machen, das soll das Land der sehnsüchtigen Hoffnung der Menschen sein, nach dem sie hienieden streben.

Dieser zur Freiheit strebende, dieser wollende Mensch muß aber als ein Phantom in sich selbst zusammenfallen, wenn es auch nur einen Fall (den Tod) gibt, wo er muß, was er nicht will. „Dieses einzige Schreckliche, was er nur muß und nicht will, wird wie ein Gespenst ihn begleiten und ihn, wie auch wirklich bei den meisten Menschen der Fall ist, den blinden Schrecknissen der Phantasie zur Beute überliefern; seine gerühmte Freiheit ist absolut nichts, wenn er auch nur in einem einzigen Punkte gebunden ist. Die Kultur soll den Menschen

in Freiheit setzen und ihm dazu behilflich sein, seinen ganzen Begriff zu erfüllen. Sie soll ihn also fähig machen, seinen Willen zu behaupten; denn der Mensch ist das Wesen, welches will."

Danach streben wir zunächst auf dem realistischen Wege der physischen Kultur, indem wir unsern Verstand und unsere sinnlichen Kräfte ausbilden, um uns die Naturkräfte zu unterwerfen und dienstbar zu machen, oder uns gegen ihre Wirkungen zu schützen. Aber an einem Punkte dieses Weges wird unserer Macht immer ein Halt zugerufen, und so wäre es dann mit unserer Freiheit aus, wenn wir keiner andern als physischen Kultur fähig wären. Reichen unsere physischen Kräfte nicht zur vollständigen Unterwerfung der Natur aus, so bleibt uns, wenn wir frei sein wollen, nichts übrig, als dieses gewalttätige Verhältnis mit der Natur, bei dem wir immer die Unterliegenden sind, „ganz und gar aufzuheben und eine Gewalt, die wir der Tat nach erleiden müssen, dem Begriff nach zu vernichten. Eine Gewalt dem Begriffe nach vernichten, heißt aber nichts anderes, als sich derselben freiwillig unterwerfen. Die Kultur, die den Menschen dazu geschickt macht, heißt die moralische". — Bleiben wir einmal bei der letzten und herbsten Gewalt der Natur, dem Allbezwinger, stehen. Sobald der Tod aufgehört hat, für uns eine Naturwidrigkeit zu sein, vielleicht dadurch, daß wir auch in ihm noch ein ewiges Gesetz erkennen, wogegen jede Auflehnung kindische Torheit wäre, oder vielleicht dadurch, daß wir das Ding, was gemeinhin Tod genannt wird, gar nicht kennen, weil wir wohl die Person fallen sehen, aber nicht die Idee, die uns der Inhalt des Lebens war, oder mag der Tod uns endlich im Sinne eines religiös gläubigen Gemüts zum Schemen verblassen, weil er nur ein Eingang zu einem andern seligeren Leben ist: wir empfinden ihn nicht mehr als Gewaltakt, sobald wir uns in Einklang mit der Natur befinden. Unsere eigene leibliche Natur ist dem physischen Schmerz unterworfen, aber unser Geist ist über diesen letzten wie über allen Schmerz hinaus. Denn eine Welt nicht im Trotz gegen ihre Leiden und Schmerzen, sondern mit innerlicher Freudigkeit gerade mit ihren Leiden und Schmerzen bejahen: das heißt moralisch über ihr stehen, das heißt innerlich frei sein und durch den eigenen Willen die Usurpatorgewalt der Natur vernichten.

„Diese Sinnesart aber, welche die Moral unter dem Begriff der Resignation in die Notwendigkeit und die Religion unter dem Begriff der Ergebung in den göttlichen Ratschluß lehrt, erfordert, wenn sie ein Werk der freien Wahl und Überlegung sein soll, schon eine größere Klarheit des Denkens und eine höhere Energie des Willens, als dem Menschen im handelnden Leben eigen zu sein pflegt." — Dieser schwierige

Aufstieg wird uns nun durch die Natur selbst erleichtert, indem sie der menschlichen Natur die ästhetische Tendenz mitgab, infolge derer unser Sinn durch die sinnlichen Gegenstände selbst auf das Schöne, Edle und Hohe gerichtet, also der hohe Sinn in uns geweckt wird, der die Keimform der hohen Gesinnung ist. Diese Läuterung unserer Gefühle durch die Schönheit bedeutet eine Erleichterung der Menschennatur von ihrem unkultivierten, grobsinnlichen Ballast, wodurch ein idealistischer Schwung in unser Gemüt kommt.

Die nun folgenden Sätze bei Schiller wollen mit etwas Bedacht gelesen sein. Schiller führt hier den Gedanken aus den ästhetischen Briefen logisch durch, daß die Schönheit wohl unsere zweite Schöpferin genannt werden darf, uns aber nicht unsere Menschheitswürde, unsere moralische Freiheit verleihen kann, und beweist damit, daß das Erhabene zum Schönen hinzukommen muß, wenn die ästhetische Erziehung nicht Bruchstück bleiben soll. Insofern die reine ästhetische Freude eine selbstlose Liebe ist — will er sagen — die nicht nach dem materiellen Besitz der Dinge verlangt, sondern schon im Anschauen ihrer Erscheinung und im Versenken in den formalen Gehalt ihr Wohlgefallen und Genügen findet, macht sie uns bis auf einen gewissen Grad unabhängig von der Natur; denn je größer das Begehren, das materielle Bedürfnis, desto größer ist unsere Unfreiheit, wie ja andererseits bekanntlich schon nach der alten sokratischen Weisheit der der Gottheit am nächsten ist, der am wenigsten bedarf. Je mehr ich in dieser ästhetischen Freude die Welt liebend umfasse, ein um so größerer Strom lebendigen Lebens geht durch mein Gemüt, und weil ich nicht nach dem äußeren Besitz strebe, wird mich auch die Angst, zu verlieren, niemals drücken und in unwürdige Fesseln schlagen. Da nun aber die Schönheit doch immer an Körper gebunden ist, so bedingt und fordert das Schönheitsverlangen auch das Dasein von Gegenständen, und unsere Zufriedenheit ist wieder abhängig von der Natur, als der Mutter alles Vorhandenen.

In bezug auf unsern Willen ist es nun zweierlei, ob wir ein Verlangen nach schönen und guten Gegenständen fühlen, oder ob wir bloß verlangen, daß die vorhandenen Gegenstände schön und gut seien, das heißt eine Tendenz, Bewegung zur Vollkommenheit haben. Der Wunsch nach an sich schönen und guten Gegenständen bringt uns immer in eine moralische Abhängigkeit von dem Zufall um uns, während die Forderung, daß das Vorhandene sich schön und gut gestalte, als eine Aufgabe des Willens unsere moralische Freiheit niemals beeinträchtigt. Die Tragfähigkeit dieses Gedankens zeigt Schiller dann gleich wieder in der Anwendung auf das reale Leben. Es ist ein Zeichen schöner aber schwacher Seelen, immer auf die Existenz ihrer moralischen Ideale zu dringen und zu jammern, wenn die Welt nicht so gut und schön ist, wie sie möchten. Das moralisch Fehlerhafte soll

uns nicht Leiden und Schmerz einflößen, nicht kleinmütig und unglücklich machen, sondern, indem es als eine noch unerfüllte Forderung, eine ungelöste Aufgabe vor uns steht, einen rüstigen Affekt in uns wecken, unserm Willen neue Nahrung zuführen. Und „diejenige Stimmung des Gemütes, welche gleichgültig ist, ob das Schöne und Gute und Vollkommene existiere, aber mit rigoristischer Strenge verlangt, daß das Existierende gut und schön und vollkommen sei, heißt vorzugsweise groß und erhaben, weil sie alle Realitäten des schönen Charakters enthält, ohne seine Schranken zu teilen". —

So sind's zwei Genien, die uns die Natur zu Begleitern durchs Leben gab; der eine ward bestellt zur Erlösung unserer sinnlichen Natur, der andere zur Erlösung der vernünftigen Natur; es sind die Gefühle des Schönen und Erhabenen.

Das Gefühl des wahrhaft Schönen versetzt unsere natürlichen Triebe in Freiheit, ohne daß ihr Spiel die Gesetze der Vernunft verletzt; das Gefühl des Erhabenen läßt unsere Geisteskräfte im schönen Spiel in Erscheinung treten, weil die Zufälligkeiten der Natur keine Gewalt über sie haben. In dem Gedicht: „Die Führer des Lebens" hat Schiller diese Gedanken in Distichen uns wiedergegeben:

„Zweierlei Genien sind's, die dich durchs Leben geleiten;
Wohl dir, wenn sie vereint helfend zur Seite dir stehn!
Mit erheiterndem Spiel verkürzt dir der eine die Reise,
Leichter an seinem Arm werden dir Schicksal und Pflicht.
Unter Scherz und Gespräch begleitet er bis an die Kluft dich,
Wo an der Ewigkeit Meer schaudernd der Sterbliche steht.
Hier empfängt dich entschlossen und ernst und schweigend der andre,
Trägt mit gigantischem Arm über die Tiefe dich hin.
Nimmer widme dich einem allein! Vertraue dem erstern
Deine Würde nicht an, nimmer dem andern dein Glück!" —

Schiller geht dann zur Analyse vom Gefühl des Erhabenen über. „Das Glück des Erhabenen ist ein gemischtes Gefühl. Es ist eine Zusammensetzung von Wehsein, das sich in seinem höchsten Grad als ein Schauer äußert, und von Frohsein, das bis zum Entzücken steigen kann und, ob es gleich nicht eigentlich Lust ist, von feinen Seelen aller Lust doch weit vorgezogen wird." — Jenes Wehsein resultiert aus dem Gefühl und Bewußtsein des Abstandes zwischen uns und der als Objekt uns gegenüberstehenden Größe, mag die Größe nun ein Ausdruck der Natur (wie ihn uns das unendliche Meer und die entfesselten Elemente im grandiosen Kampfe zeigen) oder des menschlichen Geistes sein (wie er in dem Antlitz der heroischen Tat lebt). Und das Frohsein erwacht in uns, wenn wir es fühlen und uns dessen gewiß werden, daß von der Größe der Natur auch in uns, als einem Teil des Ganzen, etwas lebt, daß auch unserem Geiste der ideale Schwung zur heroischen Tat

mitgegeben ist. Und dieses Frohsein wird zum Entzücken, wenn wir uns in unserem Geist und Willen der über alles triumphierenden Größe bewußt werden, daß der Mensch alles, was ihn hier drückt und knechtet, mit der Macht seines Geistes überwinden kann, daß die ganze Natur mit ihren Leiden und Schmerzen und das eigene gemeine physische Leben vor der Idee in nichts zusammenfällt. Das Wehsein sind die Sehnsuchtslaute der ästhetisch gestimmten Seele nach dem Großen und Größten, und das Frohsein ist das dankbare Jubilieren eines erhobenen, auf den Schwingen des Willens über den Tiefen der physischen Notwendigkeit schwebenden Geistes. Das Gefühl des Erhabenen zieht also gleichsam wie der Sang der Nachtigall durch unsere Brust: mit schmelzender Wehmut in süßer Melancholie und jubilierend in der übervollen Kraft und Seligkeit einer kleinen, engen Brust.

Aus dieser Verbindung zweier widersprechender Empfindungen in einem einzigen Gefühl gegenüber dem nämlichen Gegenstande folgt nun, daß wir selbst in zwei verschiedenen Verhältnissen zu dem Gegenstande stehen, „daß folglich zwei entgegengesetzte Naturen in uns vereinigt sein müssen, welche bei Vorstellung desselben auf ganz entgegengesetzte Art interessiert sind. Wir erfahren also durch das Gefühl des Erhabenen, daß sich der Zustand unseres Geistes nicht notwendig nach dem Zustand des Sinnes richtet, daß die Gesetze der Natur nicht notwendig auch die unserigen sind, und daß wir ein selbständiges Prinzipium in uns haben, welches von allen sinnlichen Rührungen unabhängig ist“ — kurz, es wird uns unsere moralische Selbständigkeit dadurch bewiesen.

Dem zweifachen Inhalt unseres subjektiven Gefühls entspricht auch eine doppelte Art des erhabenen Gegenstandes. Wir beziehen das Erhabene auf unsere Fassungskraft oder auf unsere Lebenskraft, und wie es im ersten Fall unser Verstand im Bild oder Begriff niemals ganz bewältigen kann, so tritt es uns im zweiten Fall immer als eine Macht entgegen, die die unsrige erdrückt. Wenn wir dennoch von dem Erhabenen nicht abgestoßen, sondern immer angezogen werden, so liegt der Grund darin, daß neben jener Ohnmachtsempfindung gleichsam etwas von einem göttlichen Herrscherbewußtsein in uns geweckt wird, indem wir es innerlich erleben, daß an das absolut Große in uns selbst die Natur in ihrer ganzen Grenzenlosigkeit nicht reichen kann. „Gern unterwerfen wir der physischen Notwendigkeit unser Wohlsein und unser Dasein, denn das erinnert uns eben, daß sie über unsere Grundsätze nicht zu gebieten hat. Der Mensch ist in ihrer Hand, aber des Menschen Wille ist in der seinigen.“

„So hat also die Natur (in dem Gefühl für das Erhabene) sogar ein sinnliches Mittel angewendet, uns zu lehren, daß

wir mehr als bloß ſinnlich ſind, ſo wußte ſie ſelbſt Empfindungen dazu zu benutzen, uns der Entdeckung auf die Spur zu führen, daß wir der Gewalt der Empfindungen nichts weniger als ſklaviſch unterworfen ſind."

Dieſen Satz muß der Pädagoge als eine pſychologiſche Grundwahrheit der äſthetiſchen Erziehung ſeinem didaktiſchen Wiſſen einverleiben, und je mehr er ſich müht, von dieſer pädagogiſchen Kunſt der Natur zu profitieren, ſeine Schüler mit und durch Empfindungen zum Bewußtſein ihrer moraliſchen Freiheit und zum Gebrauch ihrer Willenskraft zu führen, um ſo mehr wird er dem äſthetiſchen Erziehungsideal zuſtreben.

Schiller definiert dann den ſchönen und erhabenen Charakter und demonſtriert die Gedanken durch das Beiſpiel. Wir können darüber ohne erläuternde Bemerkungen hinweggehen, da dieſe Gedanken an einfacher Klarheit nichts zu wünſchen übrig laſſen, und wir andererſeits ſchon im erſten Kapitel eingehend auseinandergeſetzt haben, was wir bei Schiller unter einer äſthetiſchen und moraliſchen Handlung zu verſtehen haben.

Bei dem erhabenen Charakter ſtimmen Vernunft und Sinnlichkeit nicht zuſammen, vielmehr tritt der moraliſche Menſch in einen ſcharfen Gegenſatz zu dem phyſiſchen, woran dieſer ſeine Schwäche gewahr wird, entfaltet jener ſeine Kraft, und was den phyſiſchen niederdrückt, erhebt den moraliſchen. Soviel das Schöne auch zur inneren Verfeinerung beiträgt, es hält ihn doch immer in der ſinnlichen Welt gefangen; einen Ausgang aus dieſer verſchafft uns nur das Erhabene.

„Das Erhabene, wie das Schöne, iſt durch die ganze Natur verſchwenderiſch ausgegoſſen, und die Empfindungsfähigkeit für beides in alle Menſchen gelegt; aber der Keim dazu entwickelt ſich ungleich, und durch die Kunſt muß ihm nachgeholfen werden. Schon der Zweck der Natur bringt es mit ſich, daß wir der Schönheit zuerſt entgegeneilen, wenn wir noch vor dem Erhabenen fliehn; denn die Schönheit iſt unſere Wärterin im kindiſchen Alter und ſoll uns ja aus dem rohen Naturſtand zur Verfeinerung führen. Aber ob ſie gleich unſere erſte Liebe iſt und unſere Empfindungsfähigkeit für dieſelbe zuerſt ſich entfaltet, ſo hat die Natur doch dafür geſorgt, daß ſie langſamer reif wird und zu ihrer völligen Entwicklung erſt die Ausbildung des Verſtandes und Herzens abwartet. Erreichte der Geſchmack ſeine völlige Reife, ehe Wahrheit und Sittlichkeit auf einen beſſeren Weg, als durch ihn geſchehen kann, in unſer Herz gepflanzt wären, ſo würde die Sinnenwelt ewig die Grenze unſerer Beſtrebungen bleiben. Wir würden weder in unſeren Begriffen, noch in unſeren Geſinnungen über ſie hinausgehen, und was

die Einbildungskraft nicht darstellen kann, würde auch keine Realität für uns haben. Aber glücklicherweise liegt es schon in der Einrichtung der Natur, daß der Geschmack, obgleich er zuerst blühet, doch zuletzt unter allen Fähigkeiten des Gemüts seine Zeitigung erhält. In dieser Zwischenzeit wird Frist genug gewonnen, einen Reichtum von Begriffen in dem Kopf und einen Schatz von Grundsätzen in der Brust anzupflanzen und dann besonders auch die Empfindungsfähigkeit für das Große und Erhabene aus der Vernunft zu entwickeln."

Wir haben eine doppelte Art der Erhabenheit unterschieden, insofern sie sich auf unsere Fassungskraft oder unsere Lebenskraft bezieht, und die erstere kann nun wieder in der Größe, oder in der Verwirrung ihren Charakter haben. Unter dem Erhabenen der Größe verstehen wir die Dinge und Lebensäußerungen der Natur und des menschlichen Geistes, die über unsere Einbildungskraft hinausgehen, deren Erscheinung und Wesen quantitativ von dem Begriffsvermögen unseres Geistes nicht bewältigt werden. Dieses relativ Große außer dem Menschen wird nun — sobald der Geist zum Selbstbewußtsein gegenüber der Natur erwacht ist — der Spiegel, in dem der Mensch das absolut Große erblickt, das in ihm selbst ist. „Der Anblick unbegrenzter Fernen und unabsehbarer Höhen, der weite Ozean zu seinen Füßen und der größere Ozean über ihm entreißen seinen Geist der engen Sphäre des Wirklichen und der drückenden Gefangenschaft des physischen Lebens. Ein größerer Maßstab der Schätzung wird ihm von der simplen Majestät der Natur vorgehalten, und, von ihren großen Gestalten umgeben, erträgt er das Kleine in seiner Denkart nicht mehr. — Wer weiß, wie manchen Lichtgedanken oder Heldenentschluß, den kein Studierkerker und kein Gesellschaftssaal zur Welt gebracht haben möchte, nicht schon dieser mutige Streit des Gemüts mit dem großen Naturgeist auf einem Spaziergang gebar; wer weiß, ob es nicht dem selteneren Verkehr mit diesem großen Genius zum Teil zuzuschreiben ist, daß der Charakter der Städter sich so gerne zum Kleinlichen wendet, verkrüppelt und welkt, wenn der Sinn des Nomaden offen und frei bleibt, wie das Firmament, unter dem er sich lagert."

Dieses fragende Wer-weiß können wir getrost in ein Es-ist-so verwandeln, nicht aber, um eine teilweise Erklärung für das von dem kleinen Gedanken geleitete Geschlecht unserer Zeit zu haben, das von dem Nützlichkeitsstandpunkte des nur egoistisch gesonnenen Individuums aus jeden Gedanken, jede Idee, die ins Große greifen, bespöttelt und begeifert, sondern um zu erkennen, welche Pflichten uns dadurch dem heranwachsenden Geschlecht gegenüber auferlegt werden. Je mehr die

Natur als Erzieherin zurücktritt, desto mehr hat die Kultur zu leisten, damit sie das von der Zivilisation verschuldete Manko unseres Charakters wieder in uns ausgleicht. Je weniger unsere Jugend mit der Natur in Berührung kommt, desto mehr erwächst der Erziehung die Aufgabe, sie in eine Welt einzuführen, in der die Größe der Natur wenigstens mittelbar als Wiedergeburt des menschlichen Geistes vor ihr steht. Die Kunst aber ist es, die mit dem Sinnlichunendlichen ringt, und obschon sie es in ihren Darstellungen nicht ganz erreichen kann, freut sich der menschliche Geist im Reich seiner Ideen, die die Erscheinungen wieder meistern, doch seiner Selbstbefreiung. Den göttlichen Trieb der Bewunderung in den müden, schlaffen Seelen unseres Geschlechts wecken, d. h. der Wetterwolke des erhabenen Gefühls den leuchtenden und zündenden Strahl entlocken, das nenne ich das ästhetische Moment in unserer sinnlichen und geistigen Natur wecken, pflegen und bilden und Kunsterziehung treiben, die zur Kunst des Lebens, zur Lebenskunst führt. Und das tut bitter not!

Wenden wir uns nun zu dem Erhabenen der Verwirrung, d. h. zu den Erscheinungen, die wir mit den Erkenntnissen unseres Verstandes nicht erfassen, und dem Geschehen, vor dem unsere Klugheit verblaßt und unsere Logik zuschanden wird. Unter dem Erhabenen der Verwirrung verstehen wir also die Größen, die über unseren moralischen Qualitätsbegriff hinausgehen, die aus einer Welt wahrhaft „göttlicher Unordnung“ in unser Leben hineinragen, hineingreifen und uns immer wieder die alten Hiobsfragen auf die Lippen drängen: warum die Natur das Große oft wie Staub wegwischt, das schmutzig Erbärmliche wie Gold in ihrem Schrein verwahrt und hegt.

Aber wo liegt in diesem moralischen Anarchismus der Natur das erhebend Große? Wie kann sie uns durch diese grandiose Willkürlichkeit die Seele mit erhabenen Schauern füllen? Ist unser Gott nicht ein Gott der Ordnung, dem gottloses, nämlich ungerechtes, zuchtloses Wesen nicht gefällt? — Ach, wir kennen ihn wohl, diesen großen Geist der Verwirrung: aber wenn er über unseren kleinen nach Logik und Logisierung der Welt verlangenden menschlichen Geist kam, hat er ihn immer nur in den Staub gedrückt und mit kindischer Furcht erfüllt, oder unser oberflächlicher Verstand hat sich mit kleinen artistischen Kunstgriffen ihm entzogen. Diese Art der Verständigen sind die Halbstarken des Geistes, die sich des erwachenden Kraft- und Freiheitsgefühls bewußt werden, aber doch nur durch eine List sich befreien konnten. Jene sind der große Haufen der moralisch Unmündigen, die großen Kinder, die vor der moralischen Erhabenheit heute noch stehen wie der naive, seiner geistigen Überlegenheit sich noch nicht bewußte Mensch vor der majestätischen Erscheinung und Gewalt der Natur gestanden hat mit Kleinmut, Zagen und Entsetzen. Völlige Ohnmacht hier und Schwäche dort sind die Ursachen. Was uns also

fehlt, damit der Welt und des Lebens verwirrende Größe unseren Geist mit erhabener Rührung erfülle, damit wir durch die göttliche Ungebundenheit um uns zum Bewußtsein der göttlichen Ungebundenheit in uns kommen, durch das Gefühl der moralischen Würde und Freiheit erhoben werden, das ist Stärke des Geistes, männliche Kraft, die mit dem grandios Bizarren, Rigorosen und Chaotischen ringt, bis uns eine neue Morgenröte des Geistes aufgeht.

Aber was sind uns die Verkünder dieser neuen Botschaft, mögen sie nun wie Schiller mit klaren Gründen der Vernunft uns belehren und bekehren, oder wie Nietzsche durch seine dithyrambischen Gesänge uns berauschen und zur Tat entflammen wollen. Ihr Reden dünkt uns eine Torheit, und weil uns der große Geist der Natur nicht erhebt, bläht uns die kleine Weisheit unseres Gehirns immer mehr auf.

Schiller wendet sich hier mit seinen Gedanken über das Erhabene der Verwirrung gegen die Weltanschauung, die im Schopenhauerschen Sinne von einem ruchlosen Optimismus getragen wird — und zwar ruchlos, weil er in flacher und leichtfertiger Erkenntnis sich über den Ernst des Lebens hinwegsetzt — und die nur die geistige Lebensnahrung eines Menschen sein kann, der „die große Haushaltung der Natur mit der dürftigen Fackel des Verstandes beleuchtet, und immer nur darauf ausgeht, ihre kühne Unordnung in Harmonie aufzulösen". — Schiller spricht hier im apodiktischen Tone innerster Überzeugung aus, daß es eine Selbsttäuschung ist, wenn wir mit unserem menschlichen Kausalitätsbegriff das innerste Wesen der Dinge glauben ergründen zu können und betont damit die Bedingtheit unseres Erkennens, das darauf verzichten muß, universale Zwecke zu konstatieren und die Natur als Ganzes in teleologische Gesetze zu zwingen. Denn „eben der Umstand, daß die Natur, im Großen angesehen, aller Regeln, die wir durch unseren Verstand ihr vorschreiben, spottet, daß sie auf ihrem eigenwilligen freien Gang die Schöpfungen der Weisheit und des Zufalls mit gleicher Achtlosigkeit in den Staub tritt, daß sie das Wichtige wie das Geringe, das Edle wie das Gemeine in einem Untergang mit sich fortreißt, daß sie hier eine Ameisenwelt erhält, dort ihr herrlichstes Geschöpf, den Menschen, in ihre Riesenarme faßt und zerschmettert, daß sie ihre mühsamsten Erwerbungen oft in einer leichtsinnigen Stunde verschwendet und an einem Werk der Torheit oft jahrhundertelang baut — mit einem Wort — dieser Abfall der Natur im Großen von den Erkenntnisregeln, denen sie in ihren einzelnen Erscheinungen sich unterwirft, macht die absolute Unmöglichkeit sichtbar, durch Naturgesetze die Natur selbst zu erklären und von ihrem Reiche gelten zu lassen, was in ihrem Reiche gilt".

Die Folgen dieses unreifen und unmännlichen Wissens sehen wir dann überall im Leben in Erscheinung treten, einmal als krassen vom theoretischen und praktischen Utilitätsprinzip getragenen Materialismus und zum andern als einen träumerischen negativen Lebenswillen, der sich selbst verleugnet, bevor die Natur ihn verneint, und der dann als pessimistische Lebensflucht und als Lebensekel die ebenso traurigen, wie für den Gesunden widerwärtigen Früchte einer kränkelnden Halbkultur zeitigt — als da sind: Heilsarmee, Gesundbeter und andere spiritistisch entzückte Jenseits-Korrespondenten, Legionen melancholischer Müßiggänger, die kindisch in ihrem Weltschmerz wie Kinder im Sande wühlen, Morphinisten und Selbstmörder und der unübersehbare Moskitoschwarm der geistig Blasierten.

Wollen wir gesunden und dieses Lebens in seinem wahren Wesen in uns gewiß werden, das eben ein unbezwingbar und unumbringbar Lustvolles, ein fröhliches Jasagen ist, dann Schillers Mahnung gefolgt und „hinweg mit der falsch verstandenen Schonung und dem schlaffen, verzärtelten Geschmack, der über das ernste Angesicht der Notwendigkeit einen Schleier wirft, und um sich bei den Sinnen in Gunst zu setzen eine Harmonie zwischen dem Wohlsein und Wohlverhalten lügt, wovon sich in der wirklichen Welt keine Spuren zeigen. Stirn gegen Stirn zeige sich uns das böse Verhängnis. Nicht in der Unwissenheit der uns umlagernden Gefahren — denn diese muß doch endlich aufhören — nur in der Bekanntschaft mit denselben ist Heil für uns".

Schiller protestiert hiermit gegen unsere heutige sokratisch-optimistische Kultur und fordert eine ästhetisch-pathetische oder eine ästhetisch-tragische Kultur nach Nietzsches Gedanken in seiner Schrift: „Zur Geburt der Tragödie." Nietzsche ist hier in seinen Grundgedanken über das Kulturproblem so ganz und gar Schillerianer, daß wir uns wundern müssen, die Kongenialität der Gedanken beider Dichterphilosophen noch nicht konstatiert zu sehen. Da aber bei den Gelehrten des Tages schließlich einer so unmodern und unzeitgemäß wie der andere ist, und die Vorurteile und die Animosität hüben und drüben gleich groß sind, so liegt Ursache und Folge klar vor uns, und für die Verwunderung bleibt nicht viel übrig.

„Denken wir uns eine heranwachsende Generation" — ruft Nietzsche in eben dem Buche aus — „mit dieser Unerschrockenheit des Blicks, mit diesem heroischen Zug ins Ungeheure, denken wir uns den kühnen Schritt dieser Drachentöter, die stolze Verwegenheit, mit der sie allen den Schwächlichkeitsdoktrinen des Optimismus den Rücken kehren, um im Ganzen und Vollen ‚resolut zu leben': sollte es nicht nötig sein, daß der tragische Mensch dieser Kultur, bei seiner Selbsterziehung zum Ernst und zum Schrecken, eine neue Kunst, die Kunst

des metaphysischen Trostes, die Tragödie als die ihm zugehörige Helena begehren und mit Faust ausrufen muß:

Und sollt' ich nicht, sehnsüchtigster Gewalt,
Ins Leben ziehn die einzigste Gestalt." —

Nietzsche war damals in seiner ersten Periode theoretisch der ästhetische Kulturmensch vom Scheitel bis zur Sohle. Das Dasein der Welt ist ihm nur als ästhetisches Phänomen gerechtfertigt, und deshalb bedarf er zum Leben noch und unbedingt den metaphysischen Trost der tragischen Kunst; sie ist ihm die Erlöserin vom Zufall und die Auslöserin des Lustgefühls zum Leben, die Bringerin der wahren griechischen Heiterkeit. Im Jahre 1886 — also in seiner letzten Periode — machte er in seiner Selbstkritik „Zur Geburt der Tragödie", zu dem Nachsatz des angeführten Zitats folgende Bemerkung: „Sollte es nicht nötig sein? ... Nein, dreimal nein! ihr jungen Romantiker: es sollte nicht nötig sein! Aber es ist sehr wahrscheinlich, daß es so endet, daß ihr so endet, nämlich ‚getröstet', wie geschrieben steht, trotz aller Selbsterziehung zum Ernst und zum Schrecken ‚metaphysisch getröstet', kurz wie Romantiker enden, christlich ... Nein! Ihr solltet vorerst die Kunst des diesseitigen Trostes lernen."

Der das schreibt, ist der Verfasser des Zarathustra, dem nicht mehr der metaphysische Trost der tragischen Kunst, sondern der Wille der Befreier und Freudebringer ist, dem das „reine Selbst" (die reine Vernunft Schillers) die Zentralsonne seiner geschaffenen Welt ist. Das vergegenwärtige man sich und verfolge nun, wie Schiller schon damals in seiner Abhandlung „über das Erhabene" die Kunst des diesseitigen Trostes kannte und lehrte, und man wird mit Staunen erkennen, zu welcher Höhe er sich auf den Adlerschwingen seines Geistes erhoben hat.

Wie kann die große Willkür der Natur, das Chaos um uns, zum Sinnbild der reinen Vernunft und zum Unterpfand unserer Freiheit werden? — Diese Fragen müssen wir uns beantworten, um die notwendige Ergänzung des Schönen durch das Erhabene in seinem letzten Grund zu verstehen. Schillers Antwort darauf ist durchaus nicht von pythischer Art, wenn wir uns die Relativität unsers Wissens und das wahre Wesen unserer Erkenntnis vergegenwärtigen — wie es uns in Kant der Intellekt selbst mit seiner eigenen, ans Wunderbare grenzenden Dialektik bewiesen hat. Kant hat uns klar gemacht, daß wir mit unserm relativen und zufälligen Raum-, Zeit- und Kausalitätsbegriff niemals unbedingte Gesetze von allgemeiner Gültigkeit aus den Phänomenen ziehen können, daß wir also weder das wahre Wesen, noch den wirklichen Sinn und Hintersinn dieser Erscheinungswelt erkennen. So oft Schiller in dem Weltgetriebe das Chaos sieht, ist es immer im Sinne unsers phänomenalen Wissens, ist der Chaosbegriff das Resultat unsers logischen Denkens.

Das müßte nun den wirklich Erkennenden bestimmen, freiwillig darauf zu verzichten, das Chaos von Erscheinungen unter eine Einheit der Erkenntnis bringen zu wollen. Gerade der gänzliche Mangel einer Zweckverbindung unter diesem Gedränge von Erscheinungen, wonach unser kleiner Verstand immer sucht, und woran er haftet, weist uns auf eine Weltvernunft hin, die nach unseren Verstandesbegriffen willkürlich, frei von unseren Naturgesetzen schaltet und waltet; so daß also das Chaos der Natur das Sinnbild der reinen Vernunft ist, „die in eben dieser wilden Ungebundenheit der Natur ihre eigene Unabhängigkeit von Naturbedingungen dargestellt findet. Denn wenn man einer Reihe von Dingen alle Verbindung unter sich nimmt, so hat man den Begriff der Independenz, der mit dem reinen Vernunftbegriff der Freiheit überraschend zusammenstimmt. Unter dieser Idee der Freiheit, welche sie aus ihrem eigenen Mittel nimmt, faßt also die Vernunft in eine Einheit des Gedankens zusammen, was der Verstand in keine Einheit der Erkenntnis verbinden kann, unterwirft sich durch diese Idee das unendliche Spiel der Erscheinungen und behauptet also ihre Macht zugleich über den Verstand als sinnlich bedingtes Vermögen. Erinnert man sich nun, welchen Wert es für ein Vernunftswesen haben muß, sich einer Independenz von Naturgesetzen bewußt zu werden, so begreift man, wie es zugeht, daß Menschen von erhabener Gemütsstimmung durch diese ihnen dargebotene Idee der Freiheit sich für allen Fehlschlag der Erkenntnis für entschädigt halten".

Schiller beweist uns hier also, wie wir durch die Erkenntnis der Ungebundenheit der Natur im großen zur Erkenntnis unserer eigenen Freiheit als Vernunftwesen kommen, und wie uns diese Erkenntnis — wenn unser Gemüt einer erhabenen Stimmung fähig ist — über die Bedingtheit unseres Wissens und den Fehlschlag unseres Erkennens trösten und erheben muß. — Hier liegt meiner Ansicht nach ein kleiner Transmissionsfehler der Schillerschen Beweisführung, der sich nur zu leicht einschleichen konnte, weil sich Schiller abmühte, „mit Kantischen Formeln fremde und neue Wertschätzungen" auszudrücken. Er führt uns die Wirkung des erhabenen Gefühls als Begleit- und Folgeerscheinung eines ins Große gehenden Erkenntnisvermögens vor und beweist uns damit eigentlich, daß das geniale Denken allein auf einem großen Umwege auch zu demselben Ziele kommt, das auf einem kürzeren Wege zu erreichen, der für alle gangbar ist, eben die Aufgabe und Leistung der ästhetischen Kultur sein soll. — Wir haben das Gefühl des Erhabenen als ein unserer Natur und unserem Geiste inhärentes ästhetisches Moment kennen gelernt, und nun galt es zu beweisen, wie durch das Hinzutreten dieses ästhetischen Moments zu

unſerer lückenhaften, unzulänglichen Erkenntnis uns das Gefühl des Erhabenen unmittelbar zur Gewißheit einer reinen Weltvernunft führt, die ſich hinter dem für uns nur zugänglichen Sinn des Lebens verbirgt, und uns auf den Geiſtesfunken in uns weiſt, der den natürlichen Geſetzen nicht unterworfen iſt, und wie es eben deshalb das Gefühl des Erhabenen iſt, das unſeren Willen kräftigt und unſerem Geiſt die Energie und den Schwung verleiht, deren er bedarf, damit wir uns auch als Vernunftweſen erweiſen.

Dieſer kleine dialektiſche Fehler Schillers hat nicht die Urſache in einer inneren Unklarheit und Unſicherheit der Gedanken. Er war kein müßiger, unfruchtbarer Denker, der um eine Doktrin herumphiloſophierte oder um jeden Preis darauf losphiloſophierte. Auf Grund ſeiner ſubjektiven Erfahrung, des inneren Erlebens, war ihm die Wahrheit des Gedankens vollſtändiges Eigentum; aber nun galt es, dieſe Wahrheit erkenntnistheoretiſch zu beweiſen, eine für den Verſtand inkommenſurable Größe — wie es das Gefühl iſt — mit dem Inſtrument des Logikers für nur verſtändige Leute glaubhaft zu bewerten: ein Unterfangen, das in ſeiner Kühnheit jedem philoſophiſchen Kopfe Ehre macht, das aber mißlingen mußte, weil der Verſtand hier von dem inkommenſurablen Teil unſerer Geiſteswelt logiſch beweiſen wollte, was er als unmöglich bei dem Wägen des inkommenſurablen Gehalts der Welt ſchon zugegeben hatte. Die Beiſpiele am Anfang und die Reſultate am Ende der Gedankenexkurſion bezeugen deutlich, was Schiller ausdrücken wollte, und eine Wahrheit verſchwindet noch nicht, wenn wir ſie auf dem einen Wege verfehlen. Für uns, die wir die Macht des Gemüts nicht nur empfunden haben und ſubjektiv davon überzeugt ſind, ſondern Beobachtungen und Tatſachenmaterial genug zuſammengetragen haben, daß das Gefühl ein beſtimmender, wenn nicht gar der mächtigſte und urſprünglichſte Faktor unſeres Geiſteslebens iſt, liegt die Sache viel einfacher und die Wahrheit viel näher.

Unſere Äſthetik iſt über die Schillerſche Inkorrektheit, ſich die Wirkung des erhabenen Gefühls als eine Begleit- und Folgeerſcheinung der Reflexion zu erklären, noch nicht hinausgekommen. Selbſt Ziegler*) bleibt bei dieſer Erklärung ſtehen, indem er die Frage beantwortet: wie das Unluſtgefühl — dieſe erſte Wirkung des Erhabenen — ſich in ein Luſtgefühl verwandelt. Zunächſt hat ſich Ziegler dadurch einen Stein in den Weg gerollt, daß er als erſte Station im Verlauf des erhabenen Gefühls „Die Unluſt — ein Gefühl der Depreſſion, des Überwältigtwerdens und nicht Bewältigenkönnens“ konſtatiert. Obſchon er meint, daß an dieſer Tatſache „nicht gerüttelt werden kann“, glauben wir ihm doch mit gutem Grunde widerſprechen zu müſſen.

Das Gefühl des Erhabenen gehört zu den äſthetiſchen Gefühlen,

*) Ziegler: Das Gefühl. S. 138 und folgende.

die wir ja gerade deshalb als eine besondere Gruppe zusammenfassen, weil sie sich wesentlich von den andern unterscheiden. Mag für einen Teil der unmittelbar das Begehren und Wollen verursachenden, vorwiegend sinnlichen Gefühle auch die Unlust die Mutter sein, so sind die ästhetischen Gefühle doch in ihrem Grunde nichts weiter als eitel Freude, so ganz und gar Freude, daß sie sich in ihrer Reinheit selbst genügen, sich selbst genug sind. Schönheit ist die Selbstoffenbarung des Lustgefühls, und wo wollen wir den ewig lustvollen Untergrund des Lebens — von dem doch auch Ziegler spricht — suchen und finden, wenn wir ihn nicht in den ästhetischen Gefühlen unser nennen? Das Erkennen und Kennen des Schönen ist etwas anderes als das Empfinden und das Gefühl des Schönen, und vor dem Verwischen beider Funktionen dem Erhabenen gegenüber sind wir bisher nicht genug auf der Hut gewesen. Sie sind bei ihm um so schwerer auseinanderzuhalten, weil das erhabene Gefühl infolge der reicher in ihm vorhandenen motorischen Kraft die intellektuellen Kräfte unmittelbarer und intensiver affiziert als das ästhetische Gefühl im engern Sinne. — Nehmen wir das Gefühl des Erhabenen seinem Wesen nach zu den ästhetischen Gefühlen, so müssen wir dafür auch die gleiche Simplizität voraussetzen. Das Gefühl für das Erhabene ist ein ebenso einfaches Seelenvermögen — ein Gefühlselement — wie das Schönheitsgefühl; es ist nichts weiter als die Freude am Großen, Außerordentlichen. Es ist eben eine der goldenen Harfensaiten in unserer Brust, die erklingt, sobald sie die Natur mit ihren keuschen Fingern berührt. Das Gefühl des Erhabenen ist nicht ein durch die Brutwärme der Reflexion aus der Unlust entpuppter Schmetterling, sondern ursprüngliche Freude wie jegliches ästhetische Gefühl. Wenn uns das nicht zum Bewußtsein kommt, so beweisen wir damit, wie verkümmert, wie schwach es nur noch in uns lebt; daß es, niedergedrückt von dem kleinen Gedanken, sich nur noch mit Hilfe des großen idealen Gedankens wieder aufrichten kann.

Wer beim Anblick des Meeres sich erst durch eine armselige Gedankenoperation das Gefühl des Erhabenen suggerieren muß, wer davor in einem Gefühl der Depression steht und sich aus der Unlust durch den Gedanken wickeln und winden muß, daß unser Geist in seiner Kraft, die auch diese Größe bewältigt, doch noch unendlicher ist, wer also erst nach einem imponierenden Gedanken suchen muß, um erhaben zu fühlen: mit dessen Gefühl fürs Große und Erhabene ist es nicht besser bestellt, als mit dem ästhetischen Gefühl desjenigen, der vor einem Bilde oder einer Statue erst eine Anleihe bei der ästhetischen Wissenschaft machen muß, der die Schönheit erst empfindet und fühlt, wenn ihm das Warum gegeben ist. Wohl kann auch aus der Erkenntnis das Gefühl des Erhabenen hervorquellen, aber darum handelt's sich hier nicht, sondern ob es ein Gefühl des Erhabenen an sich gibt, das uns erhebt über die Dürftigkeit unseres Erkennens.

„Ursprünglich ist jedes Wollen, in seiner einfachsten Form als Begehren, ein Wollen von Lust oder ein Widerwille gegen Unlust, also gerichtet auf meinen Gefühlszustand", sagt Ziegler in dem Kapitel vom „Inhalt des Willens."*) Ich entscheide mich nur für etwas, was zu meinem Gefühl in Beziehung steht. Habe ich kein Gefühl für das Große, wird sich mein Wille auch nie darauf richten; um das Erhabene zu wollen, muß es sich mir erst im Gefühl offenbart haben, als ein Ton der Lust in meiner Brust erklungen sein. Und da nach Zieglers Ausführungen „Fühlen die Sprungfeder des Erkennens ist", und „das Gefühl auch inhaltlich allem Erkennen als das Ursprüngliche zugrunde liegt", so ist die Erkenntnis des Erhabenen ohne ein primäres Gefühl des Erhabenen nicht möglich. Wäre dem nicht so, wie kommt dann schon das Kind dazu, „voll Verlangen nach Sternen zu greifen"? Woher dieser Drang in unserer Brust, der den einzelnen und der die Menschheit immer wieder nach oben reißt und über sich hinausweist? Woher dieser Titanendrang, das Prometheusfeuer in uns, die unserem Geist den erhabenen Schwung geben, es den Göttern gleich zu tun? Wer gab denn dem schwachen Gedanken, der sich von der unfaßbaren Natur immer kleinmütig abwenden und den die verderbenbringende Natur immer mit Entsetzen erfüllen mußte, wer gab denn diesem Gedanken am Anfange der Kultur die Kraft zu dem höheren Fluge? Kann die Schwäche aus sich selbst Kraft, der Kleinmut — Mut, und können Furcht und Entsetzen aus sich selbst göttliche selige Schauer gebären? — Nein, diese Wandlungen waren nur möglich, wenn eine höhere Kraft den Gedanken überschattete. Und ferner: wie ist der anfangs hilf- und ratlos vor dem Chaos der Natur stehende Verstand dazu gekommen, sich aus dem Begriff der Independenz die Idee der Freiheit zu ziehen und zu schaffen? Muß nicht in der Natur des Mikrokosmos ein Etwas sein, das der makrokosmischen Ungebundenheit entspricht und diese Ungebundenheit gegen unseren allein durch die Logik zu befriedigenden Verstand bejaht? — Dieses Etwas ist das Gefühl des Erhabenen; es ist der von der Natur dem Menschen mitgegebene Sinn für das Große, Inkommensurable der Welt, der sich neben und unabhängig von dem Gedanken entwickelt hat und betätigt. Es ist in seiner potenzierten Form eine Frucht der Kultur, aber nicht gereift am Baume der Erkenntnis, sondern an dem des Lebens.

Ziegler wirft selbst die Frage auf, wodurch das Unlustgefühl überwunden werden kann, und wie ein ästhetisch Wohlgefälliges daraus entsteht. — „Doch nur dadurch", sagt er, „daß jener ersten eine zweite höhere Kraft gegenübertritt, die das Übermächtige meistert, das Übergewaltige bewältigt, die das Übermaß zum Maß zurückführt." — Aber die klipp und klare Antwort auf die Frage, wer diese höhere Kraft

*) S. 288.

ist, bleibt er uns schuldig und täuscht sich und seine Leser über die Unbestimmtheit seiner Antwort durch ein paar dazwischen geschobene rethorische Sätze hinweg. „Es ist der Triumph des Geistes über die Natur, über die physische aber rohe Kraft, über blindwirkendes Unvernünftiges, ist so recht ein Schauspiel für Götter" — schallt es uns endlich entgegen, und damit werden wir wieder in das Ungewisse gestoßen, aus dem unser ganzes Fragen hervorging. Triumph des Geistes ist schließlich alles — und auch nichts, wenigstens für uns hier nichts, die wir nach der Funktion der psychischen Einzelkraft forschen. Es bleibt schon kein anderer Weg übrig, als für Geist das Gefühl des Erhabenen zu setzen. Und wenn wir uns Rechenschaft geben über die Herkunft des Gefühls für das Erhabene, so werden wir von ihm nur bekennen können, was Ziegler vom Freiheitsgefühl sagt, nämlich „daß es eine psychologische Tatsache ist, die jeder aus eigener Erfahrung kennt und in sich konstatieren kann."

Sobald wir das zugeben, muß nicht nur Zieglers Hypothese vom ursprünglichen Unlustgefühl beim Erhabenen fallen, sondern auch Schillers Ansicht von dem Gefühl des Erhabenen als einem gemischten Gefühl, das sich aus Wehsein und Frohsein zusammensetzt, kann nur noch bedingt gelten, und seine Unterscheidung zwischen dem Erhabenen der Größe und der Verwirrung kann in dieser Form nicht mehr bestehen. Über Schillers Auffassung vom gemischten Gefühl bin ich zunächst stillschweigend hinweggegangen, um die Verfolgung seines Gedankenganges nicht unnötig zu erschweren. Zum andern können wir seine Ausführungen als durchaus zutreffend akzeptieren, wenn wir dabei nur nicht vergessen, daß es sich bei dem Bewußtwerden des gemischten Gefühls nicht mehr um das erste Stadium des erhabenen Gefühls handelt, sondern daß dieser Zweiklang in unserer Seele erst entsteht, sobald sich Vorstellungen und Gedanken hineinmischen. Als ein durchaus elementares, simples Seelenvermögen kann das Gefühl des Erhabenen nun aber niemals das Gefühl der Verwirrung als inhärenten Bestandteil umschließen, und tatsächlich stellt es sich ja auch in Schillers und Zieglers Gedankengang als ein waschechtes Erkenntnis-Surrogat heraus. Erst die Reflexion über die Natur und ihre grandiosen Erscheinungsformen, die sich in den Gegensatz zu unserer Logik, unserem Kausalitätsbegriff und Zeitbegriff stellen, die unser Humanitäts- und Gerechtigkeitsgefühl verletzen, drängt uns das Gefühl der Verwirrung auf. Und dieses sowohl als das durch einen andern Gedankengang erhaltene Gefühl der Schwäche und Abhängigkeit muß natürlich immer zunächst Unlust wecken. Aber gerade in der Überwindung dieses Unlustgefühls offenbart sich wieder die urwüchsige Kraft und unwiderstehliche Naturgewalt des erhabenen Gefühls. Das Gefühl der Verwirrung kann überhaupt nicht einen großen und erhabenen Charakter annehmen; denn für ein vernünftiges Wesen kann es nur eine er-

habene Vernunft, aber keine erhabene Unvernunft geben. Das ist auch nicht der Inhalt des erhabenen Gefühls, sondern allein das Gefühl, daß in diesem Chaos etwas Großes, Erhabenes verborgen ist, ein Wille, der über unseren hinausgeht, eine Weltvernunft, an die unsere Menschenvernunft nicht heranreicht. So führt uns das Gefühl des Erhabenen aus der Verwirrung, die unsere beschränkten Sinne in das Leben bringen, zu dem Sinn des Lebens zurück, gibt es uns die Gewißheit unseres übersinnlichen Menschenwesens und leistet, was es soll: erhebt uns und hebt uns über uns hinaus.

Das Gefühl des Erhabenen bleibt also nicht an der äußeren Erscheinungsform der begrifflichen Materie haften, die wir entweder quantitativ oder qualitativ mit den Wertmessern unseres Verstandes nicht bewältigen können, sondern es geht immer auf die Ursache zurück, jedoch nicht unter der Assistenz des logischen Gedankens, sondern als ein instinktives Erfassen des inkommensurablen Gehalts der Erscheinungen. Es ist ein ahnungsvolles Schauen unseres inneren Sehers und kommt uns zum Bewußtsein als Gefühl von der aller Erscheinung zugrunde liegenden Kraft, des aller Materie immanenten Geistes, ist also Kraftgefühl, das von außen kommend mein eigenes Ich-, mein Kraftgefühl affiziert und in Bewegung setzt. Gegenüber diesem meinem individuellen Kraftgefühl ist jenes Weltkraftgefühl überragend, erhaben. Das ist gleichsam eine hellseherische Wahrnehmung meines Gefühlsvermögens, die uns kein Gedanke erst vermitteln und demonstrieren braucht. Das Gefühl des Erhabenen ist also das Gefühl, welches uns als Kraft- und Machtgefühl von der erhabenen Kausalität der Natur überzeugt. In ihm offenbart sich gleichsam das individuelle Moment, das Selbstbewußtsein unseres Gefühlslebens gegenüber dem Intellekt. Es ist das verbindende Mittelglied zwischen dem Schönheits- und dem religiösen Gefühl; jenes ist sein mütterlicher Boden und dieses der klare Äther, in den es aufsteigt und hineinragt. Und wie das Schöne unmittelbar ein rhythmisches oder harmonisches Wohlgefühl auslöst, so ist es auch hier das Grandiose, das uns unmittelbar mit Freude und Begeisterung erfüllt und unsere Brust im Hochgefühl dehnt. Wo ein Gefühl für Freiheit und Schönheit ist, da wird auch wohl noch Raum für ein Gefühl des Großen, Erhabenen sein! Daß der lebendige Ausdruck dieses Gefühls so rar unter uns ist, beweist nichts gegen das Gefühl; aber es beweist uns die Schwächen unserer Kultur und zeugt wider den Bildungsphilister und seinen Dünkel, der alle davon ergriffenen Geister — einen Schiller und Nietzsche — mit Unverstand und blödem Gelächter überschüttet, weil er sie halbwegs für Narren hält. — Je lebendiger und intensiver das Gefühl des Erhabenen in uns ist, um so mehr wird es alle Sprungfedern des Erkennens und Willens in Tätigkeit setzen, und ein erhaben gestimmtes Gemüt kann von einer ganzen Welt kleiner Gedanken nicht überwältigt werden.

Das Gefühl des Erhabenen gehört zu unseren Naturinstinkten, das den ganzen Esprit unseres Kopfes, seine Besonnenheit und Logik mit einem Schlage vernichtet, wo es elementar hervorbricht.

Auf seiner Fahrt nach Ägypten saß Napoleon I. eines Abends auf dem Deck seines Schiffes und um ihn seine Savants, die mit Voltairschem Witz logisch beweisen wollten, daß es keinen Gott geben könne. Napoleon schwieg und ließ sie reden. Auf einmal unterbrach er sie und sagte, den Blick auf die Sterne gerichtet: „Sehr geistreich, messieurs: aber wer hat all das gemacht?"

Hier haben wir eine spontane Äußerung des Gefühls für das Große und Erhabene. Es ist das intuitive Schauen des genialen Menschen, der nicht nur sieht, was vor Augen ist, und nicht nur wägt und beurteilt, was der Verstand erfaßt, sondern ohne Bedenken das Ding auch gefühlsmäßig ergreift und bewertet und dadurch seinem wahren Wesen näher kommt, als der trockene Denker, der für diese kindliche Frage vielleicht nur ein hochmütiges Lächeln hat. Genie ist aber weiter nichts als großes Kindertum, und sein ganzes Geheimnis liegt darin: Gefühl für die Dinge zu haben, diesem Gefühl naiv und kindlich fest vertrauen und ihm mit instinktiver Sicherheit folgen, auch wenn ein ganzes Lexikon von Wissen und Regeln dagegen steht. — Ranke sagt von der genialen Natur Alexanders: „Er war ein Mensch durch und durch; aber bei allen seinen Mängeln bewährte er immer einen angeborenen Sinn, gleichsam einen Instinkt für das Großartige und wahrhaft Große." — Diese Beispiele bestätigen, was wir oben ausführten.

Da der Wille in seiner primitivsten Form als Trieb — wie Ziegler ausführt — sich empirisch und phänomenal durchaus als Gefühl zeigt, und er für die empirische Psychologie auf dieser ersten Stufe Kraftgefühl ist, so ist die außerordentliche Influenz des erhabenen Gefühls, als des Kraftgefühls in seiner höchsten Potenz, auf unsern Willen damit erklärt und begründet. Allein aus dem Gefühl des Erhabenen entspringt die Energie des Willens, welche die heroische Natur des Menschen herausbildet. — Selbst da, wo das Gefühl des Erhabenen die Folge einer Gedankenoperation ist, liegt es doch emotionell eben diesem Gedankenschwunge zugrunde, auch wenn es uns nicht zum Bewußtsein kommt. Und daß es uns oftmals gar nicht im Augenblick seines Daseins zum Bewußtsein kommt, hat nicht nur seinen Grund in dem Mangel daran und in der Schwäche des Gefühls, sondern gerade auch in seiner Stärke; denn wo der Mensch wirklich tief vom Erhabenen ergriffen ist, läßt er das Reflektieren; erst mit der eintretenden Ebbe des Gefühls stellt sich die Flut der Gedanken ein. Wäre das Gefühl des Erhabenen abhängig von der Größe des Gedankens, wie sollte es uns da den Dienst leisten, dessen wir bedürfen, wenn der kleine Gedanke in Form einer mikroskopischen Erkenntnis

und einer flachen, materialistischen Weltanschauung unseren Geist und unser Leben einseitig in Fesseln geschlagen hat? Wie könnte es der Rätselrater und Erlöser unseres Geistes vom Zufall werden?

Nur das aus dem jungfräulichen Schoße der Natur geborene Gefühl kann den menschlichen Gedanken den auf dem Lebensmeer ewig suchenden und irrenden, ruhelosen und doch nach dem heimatlichen Strand begehrenden Geist erlösen, so daß er befreit aufatmend in die Tiefe stürzt, in das große, geheimnisvolle Meer, aus dem er aufstieg. Nur die Simplizität des Gefühls ist die Erlösung aus der Komplikation der Gedanken, nicht nur für das Individuum im besonderen Fall, sondern auch für die Menschheit auf ihrem Kreuzzuge nach dem gelobten Lande der Kultur. Das Gefühl vereinfacht und macht uns mit unserer Weisheit wieder einfältig wie Kinder, wenn der Verstand allein sich immer mehr in seine eigenen Fäden verwickelt und uns mit seinem auf die Spitze getriebenen Wissen zu närrischen Greisen macht. Und so können wir uns in unserem Bekenntnis über das Gefühl des Erhabenen nur wieder mit Schiller vereinen und wiederholen, was er sagt: „Die Fähigkeit, das Erhabene zu empfinden, ist also eine der herrlichsten Anlagen der Menschennatur, die die vollkommenste Entwicklung verdient.“ — Freilich müssen wir den Zwischensatz — „die wegen ihres Ursprungs aus dem selbständigen Denk- und Willensvermögen unsere Achtung verdient“ — ausschalten und uns von seiner Ansicht über den Ursprung dieses Gefühls aus dem selbständigen Denk- und Willensvermögen und der daraus allein resultierenden Wertschätzung lossagen. Aber damit werden die nachfolgenden Wahrheiten nicht erschüttert; wir glauben vielmehr ihr granitfestes Fundament für jedes Auge bloßgelegt zu haben. Wie weit sie uns zum Bekennen und zur Tat anregen, das wird ihren Lebensinhalt nicht beeinträchtigen, wohl aber bestimmend auf den Inhalt unseres Lebens wirken.

„Das Schöne macht sich bloß verdient um den Menschen, das Erhabene um den reinen Dämon in ihm; und weil es einmal unsere Bestimmung ist, auch bei allen sinnlichen Schranken uns nach dem Gesetzbuch reiner Geister zu richten, so muß das Erhabene zu dem Schönen hinzukommen, um die ästhetische Erziehung zu einem vollständigen Ganzen zu machen, und die Empfindungsfähigkeit des menschlichen Herzens nach dem ganzen Umfang unserer Bestimmung, und also auch über die Sinnenwelt hinaus, zu erweitern. Ohne das Schöne würde zwischen unserer Naturbestimmung und unserer Vernunftbestimmung ein immerwährender Streit sein. Über dem Bestreben, unserem Geisterberuf Genüge zu leisten, würden wir unsere Menschheit versäumen und, alle Augenblicke zum Aufbruch aus der Sinnenwelt gefaßt, in

dieser uns einmal angewiesenen Sphäre des Handelns beständig Fremdlinge bleiben. Ohne das Erhabene würde uns die Schönheit unserer Würde vergessen machen. In der Erschlaffung eines ununterbrochenen Genusses würden wir die Rüstigkeit des Charakters einbüßen und, an diese zufällige Form des Daseins unauflöslich gefesselt, unsere unveränderliche Bestimmung und unser wahres Vaterland aus den Augen verlieren. Nur wenn das Erhabene mit dem Schönen sich gattet, und unsere Empfänglichkeit für beides in gleichem Maß ausgebildet worden ist, sind wir vollendete Bürger der Natur, ohne deswegen ihre Sklaven zu sein und ohne unser Bürgerrecht in der intelligiblen Welt zu verscherzen."

Wie das ästhetische Gefühl nach Schönheit verlangt und in den Objekten der Natur und Kunst seine Nahrung findet und sich an ihnen emporrankt und entwickelt, so will auch das erhabene Gefühl gewartet und gepflegt sein, wenn es uns unter all den ungünstigen und feindlichen Influenzen des Tages nicht verkümmern und verkommen soll. Wir haben bereits gesehen, wie in unserem Zivilisationsleben die Mutterschule der Natur dafür immer weniger in Betracht kommt, und die Erziehung deshalb darauf bedacht sein muß, durch künstliche Ersatzmittel der Kultur nachzuhelfen. Diesen Dienst soll uns der historische Unterricht leisten; denn neben der Natur bezeichnet Schiller die Weltgeschichte als ein erhabenes Objekt. Die Welt als historischer Gegenstand ist im Grunde nichts anderes als der Konflikt der Naturkräfte untereinander (zu denen alle Affekte, sinnlichen Triebe und Leidenschaften der menschlichen Natur gehören) und mit der vernünftigen Freiheit des Menschen; es ist das Ringen des Geistes mit dem Tier in uns, nicht als Einzel- sondern als Massenkampf. Von dem Erfolg dieses Kampfes berichtet uns die Geschichte. Wer mit ungetrübtem Blick — und nicht mit der optimistischen Absicht des Verstandes, alles seiner Logik ein- und unterzuordnen — in das Treiben der Weltgeschichte schaut, der wird auch schließlich wieder das Chaos vor sich haben. „So weit die Geschichte bis jetzt gekommen ist" — sagt Schiller — „hat sie von der Natur (zu der alle Affekte im Menschen gezählt werden müssen) weit größere Taten zu erzählen, als von der selbständigen Vernunft, und diese hat bloß durch einzelne Ausnahmen vom Naturgesetz in einem Cato, Aristides, Phocion und ähnlichen Männern ihre Macht behaupten können. Nähert man sich nur der Geschichte mit großen Erwartungen von Licht und Erkenntnis — wie sehr findet man sich da getäuscht! Alle wohlgemeinten Versuche der Philosophie, das, was die moralische Welt fordert, mit dem, was die wirkliche leistet, in Übereinstimmung zu bringen, werden durch die Aussagen der Er-

fahrungen widerlegt, und so gefällig die Natur in ihrem organischen Reich sich nach den regulativen Grundsätzen der Beurteilung richtet oder zu richten scheint, so unbändig reißt sie im Reich der Freiheit den Zügel ab, woran der Spekulationsgeist sie gern gefangen führen möchte."

In dem Urteil Schillers über den Inhalt der Weltgeschichte offenbart sich uns wieder recht die ganze stolze Männlichkeit des Schillerschen Gedankens und Wesens, und jeder unbefangene Beurteiler wird zugeben müssen, daß in diesem Idealismus ein realistischer Kern steckt, der viel mehr Klarheit und Wahrheit umschließt, als der moderne Realismus nach fast hundert Jahren uns mit all seiner Tagesweisheit zeigen konnte. Zu solchem Urteil kommt allein ein Geist, der sich nicht nur mit kühnem Flügel über den Lauf seiner Zeit, über das Menschliche und Allzumenschliche erhebt, sondern der auch mit scharfem Blick furchtlos und ohne Schwindel in die schaurigen Abgründe des Daseins blickt.

Darin nun, daß die Weltgeschichte durchaus nicht das Weltgericht in unserem kleinen Gerechtigkeitssinn ist, daß unser moralisches Gefühl aus seiner Empörung nicht herauskommen würde, wenn wir ehrlich und mitfühlend ihrem Treiben zusehen, darin liegt für Schiller vornehmlich ihr erhabener Charakter. Hinter ihrem großen fragenden Sphynxgesicht mit den Blicken von Schrecken und Lüsten verbergen sich ihm nur die Rätsel und Aufgaben der „reinen Vernunft", die für ihn als echten Kantianer allein des Lebens und Strebens wert waren. Bezeugt diese Art der Motivierung auch wieder aufs neue, wie lebendig das Gefühl des Erhabenen als herrschendes Grundmotiv in seiner Seele war, indem es immer als göttlicher Geist brütend, belebend und beseligend über den Wassern der Tiefe schwebte und den Nebel zerteilte, so müssen wir andererseits doch ehrlich eine gewisse Einseitigkeit konstatieren.

Zeigte sich der erhabene Charakter der Geschichte vornehmlich in dieser gleichsam negativen Seite ihres Wesens, so wäre sie ganz und gar nicht für den kindlichen Geist geeignet. Eine Betrachtung der Geschichte im Sinne Schillers setzt eine Kenntnis und Erkenntnis voraus, die weit über das Vermögen des kindlichen Geistes hinausgeht, ja eine derartige Betrachtung rechnet a priori mit dem Faktor, um dessen Kultur es uns gerade zu tun ist, nämlich mit dem erhaben gestimmten Gemüt. Die Geschichte ist nun aber nicht nur im Sinne Schillers ein erhabenes Objekt, sondern sie bezeugt uns auch mit ihren Blättern die Äußerungen und Taten des erhabenen Gefühls, indem sie von den Helden der Tat und den Helden der Gedanken berichtet, von der erhabenen Tat des einzelnen und der ganzer Völker.

Wo immer ein Volk um seiner Freiheit willen ohne Besinnen den Kampf aufnimmt, seine physische und materielle Existenz für eine Idee daransetzt, und mag sie auch nur unklar im Gefühl leben, da ist

der Geist des Erhabenen, der die Geister ergreift, und der auch uns, die Mit- oder Nachempfindenden, wieder packt. Wo Christen für ihre innere Überzeugung zu den Bestien in die Arena gehen, ein Giordano Bruno und ein Huß den Scheiterhaufen besteigen, wo ein Luther vor Kaiser und Reich die Wahrheit verteidigt: da schlürft unser Gefühl unmittelbar aus der Quelle des Erhabenen, aus denen jene Taten entsprungen sind.

„Der wirkliche Gegenstand der Weltgeschichte ist der Genius der Menschheit, und unsere Liebe zu großen Menschen ist eine wahre Himmelfahrt. So beschränkt menschliche Erziehung und Entwicklung sind, so können wir doch sagen: große Menschen sind dazu da, damit größere werden." Diese Worte Emersons heben die für uns wichtigste und von Schiller unberücksichtigt gelassene Seite der Geschichte ebenfalls hervor. Vergessen wir neben den einzelnen Individuen nicht die erhabenen Äußerungen der Volksindividualität, neben den großen Menschen nicht die großen Zeiten, von denen uns die Geschichte berichtet, so dürften wir uns wohl darin verstehen, inwiefern die Geschichte eine Art Augenwasser ist, welches die Ichsucht aus unseren Augen wegwischt und unseren Blick aus der kleinen Niederung des menschlichen Verstandes zu Höhen lenkt, deren Gipfel von einem reineren Lichte umflossen werden.

---

b) Zur Didaktik des Geschichtsunterrichts.

Ein Blick auf unsere Zeit wird uns hier aber gleich eine Frage des Zweifels aufnötigen. Das historische Interesse war nie größer, und die historische Wissenschaft blühte nie mehr als in unserer Zeit; woher da der Tiefstand unseres nationalen Gefühls, das so selten einen Zug ins Große offenbart, vollständig durchsetzt ist von dem kleinen Gedanken und unter der Lauheit und Ironie immer mehr zu ersticken droht? — Das Übel hat viele Wurzeln, die wir hier unmöglich bloßlegen können; soweit aber die historische Wissenschaft als Erziehungs- und Kulturfaktor in Betracht kommt, wird man im großen und ganzen der Antwort zustimmen müssen, die Nietzsche uns in seiner Schrift gab: „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben". Wir leiden an der Historie selber, weil wir davon übersättigt sind. Der ungebändigte analytische Zug unserer Wissenschaft hat uns eben dahin gebracht, daß es uns nicht mehr gelingt, das Erhabene festzuhalten. „Wer dort im Augenblick verstehen, berechnen, begreifen will, wo er in langer Erschütterung das Unverständliche als das Erhabene

festhalten sollte, mag verständig genannt werden, doch nur in dem Sinne, in dem Schiller von dem Verstand der Verständigen redet: er sieht einiges nicht, was doch das Kind sieht, er hört einiges nicht, was doch das Kind hört; dieses Einige ist gerade das Wichtigste: weil er dies nicht versteht, ist sein Verstehen kindischer als das Kind und einfältiger als die Einfalt — trotz der vielen schlauen Fältchen seiner pergamentnen Züge und der virtuosen Übung seiner Finger, das Verwickelte zu entwickeln. — Wir brauchen Historie, aber wir brauchen sie anders, als sie der verwöhnte Müßiggänger im Garten des Wissens braucht. Das heißt, wir brauchen sie zum Leben und zur Tat, nicht zur bequemen Abkehr vom Leben und von der Tat oder gar zur Beschönigung des selbstsüchtigen Lebens und der feigen und schlechten Tat."

So Nietzsche, und wenn er mit diesem Urteil über die Unfruchtbarkeit der historischen Wissenschaft und des historischen Wissens für das Leben recht hat, was werden wir da dem historischen Unterricht der Schule Gutes nachreden können? — Wir haben die Feder nicht in die Hand genommen, um unter umständlichen Komplimenten die Wahrheit in homöopathischen Zuckerpillen zu verabreichen. Wer uns bisher gefolgt ist, wird sich schon einigermaßen an unsere Art gewöhnt haben und den Schreck nicht in den Gliedern behalten, wenn wir unser Urteil klipp und klar dahin aussprechen: daß unser historischer Unterricht fast durchweg in einem historischen Schlendrian steckt, wie kein anderes Unterrichtsfach — und vielleicht noch lange stecken wird, da sich die Allgemeinheit dabei ganz kannibalisch wohl befindet. — Der historische Unterricht wird heute noch auf der ganzen pädagogischen Linie, trotz einiger Stimmen, die da mahnten und aufrütteln wollten, zu den methodisch einfachsten und leichtesten Disziplinen gezählt. Geschichte ist uns im Grunde weiter noch nichts als eine Geschichte; eine recht lange Geschichte etwa im Sinne eines endlosen, bandwurmartigen Romans mit unzähligen Episoden und Streiflichtern über alle möglichen Gebiete des Lebens. Und diese Geschichte wird erzählt, wie man eben Geschichten erzählt, bald mit mehr, bald mit weniger Talent und Wärme, und indem man sie nach dem Pensenverzeichnis für die einzelnen Stunden zustutzt, wie der Feuilletonredakteur seinen Roman für die Nummern der Zeitung einteilt und abhackt. Daß man sie hier als Kriegsgeschichte, dort als Kulturroman behandelt, ist methodisch sehr äußerlich und nebensächlich, aber gerade für das Wesen dieses Geschichtsunterrichts sehr charakteristisch. Und da nun die Tendenz des Geschichtsunterrichts das herrschende Prinzip unserer Schule: Wissen zu übermitteln und durch das Wissen zu belehren und zu bilden — gleichsam ideal verkörpert, muß der pädagogische Karren in dem historischen Geleise wirklich wie geschmiert laufen. — Um den Protest in seinem ganzen Umfange zu verstehen, der in diesem Vorwurf liegt, den wir dem historischen Unterricht machen, müssen wir den Reform-

gedanken der ästhetischen Erziehung überhaupt klar vor uns haben. Er richtet sich auf den Wandel der Schule aus einer Belehrungsanstalt — deren Hauptaufgabe ist, Wissen zu übermitteln — zu einer Erziehungsschule fürs Leben, die einen ganzen Menschen herausbilden, die intensives, tatkräftiges Leben in dem Kinde wecken will. Wir wollen ein gut Teil weniger historische, antiquarische Bildung, an deren Unverdaulichkeit wir alle kranken, und dafür einen Geist, der vielseitiger, tragfähiger und elastischer ist, um das überreich sich aufdrängende Leben zu bewältigen. Das Häuflein der Pädagogen, die die tapfersten Vorkämpfer dieser Idee sind, wächst von Tag zu Tag, wenn auch langsam; aber wir dürfen uns nicht über den ungeheuren Berg von Vorurteilen täuschen, der da aus dem Wege zu räumen ist; denn die lebhaftesten und hartköpfigsten Gegner sind die eingefleischten Pädagogen mit der sokratischen Lymphe im Leibe, weil für sie Wissen und Bildung zusammenfallen, und sie den Abstand zwischen dem Bildungsgedanken und der Bildungstat nicht ermessen können. Und sie können dies nicht, weil sie selbst die Opfer dieser verkehrt betriebenen Bildung sind, die im Grunde gar keine Bildung, sondern nur eine Fata Morgana ist vom Standpunkt des Bildungsphilisters aus gesehen. Sie führen das Wort ihrer pädagogischen Erzväter von der harmonischen Ausbildung der Menschennatur als frommen Spruch im Wappen und auf den Lippen, aber sie sehen nicht ein, daß diese Menschennatur doch eigentlich nur noch als Gehirnnatur umgeht. Der Kanon aber, der aus all unserer modernen pädagogischen Weisheit herausklingt und auf den das Gros der Pädagogen an höheren — und zwar hier besonders — und niederen Schulen schwört, würde nach Nietzsche ungefähr lauten: „Der junge Mensch hat mit einem Wissen um die Bildung, nicht einmal mit einem Wissen um das Leben, noch weniger mit dem Leben und Erleben selbst zu beginnen. Und zwar wird dieses Wissen um die Bildung als historisches Wissen dem Jüngling eingeflößt oder eingerührt; das heißt, sein Kopf wird mit einer ungeheuren Anzahl von Begriffen angefüllt, die aus der höchst mittelbaren Kenntnis vergangener Zeiten und Völker, nicht aus der unmittelbaren Anschauung des Lebens abgezogen sind. Seine Begierde, selbst etwas zu erfahren und ein zusammenhängend lebendiges System von eignen Erfahrungen in sich wachsen zu fühlen — eine solche Begierde wird betäubt und gleichsam trunken gemacht, nämlich durch die üppige Vorspiegelung, als ob es in wenigen Jahren möglich sei, die höchsten und merkwürdigsten Erfahrungen alter Zeiten und gerade der größten Zeiten in sich zu summieren. Ja, als ob man so als flüchtiger Spaziergänger in der Historie den Vergangenheiten ihre Griffe und Künste, ihren eigentlichen Lebensertrag absehen könnte! Ja als ob das Leben selbst nicht ein Handwerk wäre, das aus dem Grunde und stetig gelernt und ohne Schonung geübt werden muß, wenn es nicht Stümper

und Schwätzer auskriechen lassen soll! — Wir sind ohne Bildung, noch mehr, wir sind zum Leben, zum richtigen und einfachen Sehen und Hören, zum glücklichen Ergreifen des Nächsten und Natürlichen verdorben."

Nietzsche spricht hier von der Gymnasialbildung; aber in der Volksschule sieht's nicht anders aus, und der Spezialschuld des Philologen dort hält hier die des Theologen oder doch wenigstens die seines Leviten die Wage. Was wird dem kindlichen Geiste nicht von der ersten Religionsstunde an zugemutet! Es ist eine Sünde gegen den Kindesgeist, ihn vom ersten Schultage an mit einer ihm vollständig wesens- und deshalb auch lebensfremden metaphysischen und dogmatischen Gedanken- und Begriffswelt zu belasten, wie es das System der heutigen Volksschule verlangt. Über diese pädagogische Sisyphusarbeit könnte man ein ganzes Kapitel schreiben unter der Überschrift: „Du sollst nicht töten." — Wenn das Absurde, was sich hier Schule und Erziehung noch leisten, auch in keinem anderen Fache dermaßen in den Vordergrund tritt, so ist doch kaum eine Disziplin von dem Vorwurf freizusprechen, daß sie die Kinder mit einer begrifflichen Stoffwelt und einem Gedächtnismaterial überschüttet, die ihr Geist niemals bewältigen und innerlich verarbeiten kann. Nächst dem Religionsunterricht hat nun der Geschichtsunterricht das größte Sündenregister.

Wir finden die erste Ursache zunächst darin, daß der historische Unterricht allzu plötzlich und unvermittelt an die Kinder herantritt, daß er sie mit neuen Gedanken und fremden Begriffen überfällt, und in dieser Eigenschaft als enzyklopädische Überfütterungskur den kindlichen Geist verwirrt und abstumpft. Es ist ja Tatsache, daß von der Erkenntnis über den Wert oder Unwert einer Sache unsere Sympathie und Antipathie abhängt; aber man glaube nicht, daß mein scharfer Tadel etwa nur aus einer pädagogischen Idiosynkrasie meinerseits entspringe; sondern es ist nun einmal so, daß der denkende und psychologisch gewissenhafte Lehrer immer mit einem gewissen Gruseln und mit dem Wunsche auf den Lippen in die Stunden des ersten Geschichtsunterrichts geht: „Ach, wär es vorüber und alles vorbei!" — Der Geschichtsunterricht beginnt im allgemeinen in unseren Volksschulen im dritten Schuljahr und soll sich hier mit den drei Kaisern Wilhelm I., Friedrich III. und Wilhelm II. beschäftigen. Daß man die achtjährigen Kinder in die große Geschichte dieser Zeit einführen kann und soll, wird kaum ein Laie für möglich halten und glauben, daß derartige pädagogische Anläufe gemacht werden. Und doch geschieht's; das Beweismaterial wird gleich folgen. Was bleibt also als kindlicher Stoff: Geschichtchen und Anekdoten — und für den Revisor als Arbeitskarte das Gerippe der chronologischen Familientafel des Regentenhauses. Die zur Einprägung dieses Gedächtnisstoffes — sobald er über die Familie des Kaisers hinausgeht — aufgewendete Zeit und

Mühe steht in gar keinem Verhältnis zu dem, was erreicht ist: nämlich eine Anzahl von Namen, die mit schemenhaften Gestalten im Kopfe des Kindes sich in einem immerwährenden Verwechslungsspiel tummeln.

Was bezwecken und erreichen wir nun aber mit Geschichtchen von Prinzen, deren Herzenswunsch es ist, auch einmal mit den Dorfjungen barfuß im Straßenkot umherspringen zu dürfen, die sich das Gesicht mit einer Speckschwarte einreiben, die von einem Menschen nichts wissen wollen, der ihnen in seiner Arbeitsjacke entgegenkommt usw.! Glauben wir mit solchen Anekdoten bei achtjährigen Kindern das patriotische Gefühl zu wecken und den Grund zu einem nationalen Bewußtsein zu legen? — Heißt das überhaupt Geschichte treiben und die Jugend einführen in die Vorhöfe des nationalen Tempels? — Wohl hat die Geschichte in ihrem innersten Wesen viel vom kindlich naiven Geist, Heroenzeit ist Kinderzeit (man denke an den Siegfriedcharakter, in dem sich Kind und Held vereinen und verfolge diesen Zug durch die Kette der großen Persönlichkeiten bis zu dem diplomatischen Genie eines Bismarck); aber das Wissen um die Geschichte und gar die historische Wissenschaft unserer Zeit hat nichts Kindliches in ihrem Auftreten und schlägt deshalb, so unvermittelt an die Kinder gebracht, geradezu ins Kindische um, füllt die Köpfe mit verkehrten einseitigen und unwahren Bildern und zeitigt schließlich die sonderbarsten Früchte. Der will einen Helm vom Kaiser, ein anderer Briefmarken und jener schließlich gar einen Ziegenbock. Wie nahe aber heute unser erster Geschichtsunterricht, wenn er sich bemüht, auf dem bisherigen Wege ernstlich Geschichte zu treiben, an das Absurde und Kindische kommt, muß ich wohl oder übel noch durch ein Beispiel dokumentarisch belegen.

Ich habe hier ein Geschichtsbuch, dessen Titelblatt trägt die vielverheißende Aufschrift: „Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der vaterländischen Geschichte"; es hat einen Königl. Seminardirektor zum Verfasser und liegt in der sechsunddreißigsten Auflage vor, dem 176.—180. Tausend (die Ausgabe datiert drei Jahre rückwärts, und dürfte das Buch nun vielleicht schon in ein neues Hunderttausend eingetreten sein). Ein paar Proben aus diesem wohlkonsumierten Buche — von dem man nicht annehmen darf, daß es ein Unikum in seiner Art ist —, dessen erste fünfzehn Seiten noch wieder unter der jeden pädagogischen Gaumen kitzelnden Überschrift „Vorkursus" stehen, will ich hier mitteilen.

Das erste Kapitel beschäftigt sich mit Kaiser Wilhelm II., dessen ganzes Leben wohl disponiert abgehandelt wird. Da kommt

1. Jugendzeit unseres Kaisers.
   a) Namen.
   b) Eltern und Geschwister.
   c) Die erste Erziehung und der erste Unterricht.

Man höre, wie kindlich das klingt, und welchen tiefen Einblick das Kind dabei gewinnen muß! „Der kleine Prinz Wilhelm wurde zuerst von Erzieherinnen gepflegt. Sein Vater überwachte die Erziehung und den ersten Unterricht sehr sorgfältig. Später wurde Prinz Wilhelm von gelehrten Männern unterrichtet; schon frühzeitig lernte er fremde Sprachen, aber auch reiten, fechten, schwimmen, rudern und exerzieren. Mit zehn Jahren wurde er Offizier. Der Unterricht wurde nach einem genauen Stundenplane erteilt, so daß sich der Prinz frühzeitig an Ordnung und Pünktlichkeit gewöhnte." (sic! Es hätte nur noch das Wort „genauen" fett gedruckt werden müssen, und die Weisheit würde noch leuchtender am pädagogischen Himmel stehen).

„In seinen Freistunden sah der Prinz gern zu, wie die Soldaten exerzierten. Oft spielte er auch Soldaten mit seinem Bruder und anderen Knaben im gleichen Alter, oder sie kletterten auf einem Schiffe umher und turnten an Geräten, die auf dem Spielplatze aufgestellt waren. Sehr gern ruderte der Prinz auf einem Kahn im Teiche umher". — (Allerdings sehr prinzlich, merkens- und bemerkenswert: andere rudern im Kahne auf einem Teiche umher.)

In dieser Manier wird nun ein Punkt nach dem anderen abgehaspelt. In dem Abschnitt „Herzensgüte der Kaiserin" heißt es: „Sie besucht oft den Gottesdienst und gibt Geld zum Bau von Kirchen. Sie geht in die Krankenhäuser, tröstet die Leidenden und sendet ihnen erquickende Speisen. Sie gibt auch Geld für Suppenanstalten und Volksküchen, damit die armen Leute billiges und gutes Essen bekommen. Wenn sie erfährt, daß jemand in Not ist, so sucht sie zu helfen, so viel sie kann."

Der letzte Abschnitt „Pflichten der Untertanen gegen den Kaiser" muß von einer ungeheuren ethisch-erziehlichen Wirkung auf achtjährige Kinder sein. Er lautet: „Der Kaiser ist die von Gott gesetzte Obrigkeit; darum sollen wir ihm gehorchen und ehrerbietig von ihm sprechen. Wie er seine Untertanen liebt und für sie sorgt, so sollen auch wir ihn lieben und ihm Gutes wünschen."

Aber es kommt noch besser! Auch in die Kriegsgeschichte werden die Kleinen eingeführt, und nun bewundere man den ersten Abdruck von der Heldengestalt Kaiser Friedrichs III., wie ihn die kindliche Seele empfängt. Von seinen Verdiensten im dänischen Kriege heißt es nämlich: „Es war gerade Winter und oft genug sehr ungünstiges Wetter. Der Kronprinz watete mit den Soldaten durch Schnee, Eis und Schmutz, schlief in Scheunen oder schlechten Bauernstuben und begnügte sich mit der einfachsten Kost. Durch sein Beispiel ermunterte er die Soldaten, daß sie alle Mühe geduldig ertrugen."

Den Höhepunkt erreicht die Phrasendrescherei, wo von den treuen Dienern Kaiser Wilhelms I. die Rede ist. Wer war Bismarck? — „Der höchste Beamte im Deutschen Reiche ist der Reichskanzler. Der erste

Reichskanzler war Fürst Bismarck. Er hat sehr viel dazu beigetragen, daß Deutschland jetzt so groß und mächtig ist. Er sorgte dafür, daß 1866 und 1870 nicht fremde Mächte sich in die Verhandlungen mischten und für Preußen ungünstige Bedingungen stellten. Er veranlaßte die meisten jener Gesetze, durch welche Deutschland einig gemacht wurde. Er sorgte durch seine Geschicklichkeit dafür, daß Deutschland seinen Feinden gegenüber mächtig dasteht. Ferner hat er für Gesetze gesorgt, welche den Arbeitern helfen." — Man braucht sich nur bei dem letzten abstrakten Satzungetüm die Frage vorzulegen, was achtjährige Kinder sich darunter vorstellen und dabei denken sollen, und man braucht kein Choleriker zu sein, um dabei aus der Fassung zu kommen. Und das segelt auch unter der Flagge der pädagogischen Kultur am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts; das ist von den Königlichen Regierungen empfohlenes Bildungsmaterial, wie es Verfasser und Verleger auf dem Umschlage des Buches behaupten dürfen!

Dieser didaktische Materialismus schießt nun im weiteren Verlauf der Schulzeit immer üppiger als wucherndes Unkraut empor, das die so verheißungsvolle Jungfernerde des kindlichen Geistes um den besten Teil ihrer Frucht bringt. Von einer harmonisch spielenden Betätigung der Geisteskräfte kann dabei niemals die Rede sein; denn in dem Grade, in dem der Verstand erstarkt, wird das Gedächtnis mit totem Wissen immer mehr beschwert, so daß es für den Geist des gegenwärtigen Bildungsmenschen wirklich kein besseres Bild und Beispiel als das des lastbeladenen Kamels gibt.

Verfolgen wir noch kurz die Wege, auf denen der kindliche Geist hin und her durch die Jahrhunderte getrieben wird. Nach dem musterhaften Vorkursus kommt nun der Hauptkursus, der sich in der Regel so darstellt, daß das Kind im folgenden, also vierten Schuljahre, die wichtigsten Ereignisse in Preußen von der Zeit des Großen Kurfürsten bis auf die Gegenwart kennen lernen und wissen muß. Die Marschroute des fünften Schuljahres lautet dann vielleicht: Die deutsche Geschichte von Christi Geburt bis zur Reformation einschließlich. Sechstes Schuljahr: Fortsetzung der deutschen Geschichte bis zur Gegenwart. Im siebenten Schuljahr schallt's: Marsch, marsch retour und noch einmal: Die deutsche Geschichte bis zur Zeit des 30jährigen Krieges und etwas Heimatgeschichtliches; der Rest bis zur Gegenwart bleibt dann für das achte, also letzte Schuljahr. — Das klappt alles so herrlich, und das historische Material wird so wundervoll von der Zeit verschlungen, wie es die Natur nicht besser vollbringt. Wer wollte da leugnen, daß Routine in diesen Gedächtnisexerzitien steckt, und man ganz Leidliches in der Heranbildung von Wortmachern, Paradereitern und Examenhelden geleistet hat! — Vielmehr ist freilich nicht dabei herausgekommen; das gestand man sich selbst, und als dann das sozialistische Gespenst die Gemüter immer mehr beunruhigte, suchte man von diesem einseitig

betriebenen Prinzip des bloßen Wissens abzukommen, indem man die Weisheit verkündete: Die Geschichte ist nicht nur eine Gedächtnis- und Verstandessache, sondern soll auch mit dem Gemüt aufgenommen werden. Der richtige Instinkt regte sich; aber wie der altkluge Verstand ihn erfaßte und zu verwirklichen suchte, das führte nun nicht zu einem Ideal, sondern zu einem Idol von Geschichtsunterricht, von dessen tönernen Füßen wir ja bereits ein paar Bruchstücke vorgelegt haben. Das Wort Goethes, auf das man sich seither beruft und stützt: „Das Beste an der Geschichte ist die Begeisterung, die sie erregt", akzeptiere ich vollständig; aber ich bestreite, daß unser Geschichtsunterricht die Kraft in sich hat, eine auch nur halbwegs ehrliche Begeisterung zu wecken. Durch bloßen Anekdotenkram und indem man in dem Allzumenschlichen der geschichtlichen Personen herumwühlt, werden uns die Großen nicht menschlich näher gebracht; wir ziehen sie zu uns herunter, anstatt zu ihnen hinaufzusteigen. Was nützt die ehrlichste Begeisterung des Geschichtslehrers, wenn in den Kinderseelen die empfängliche Membrane für den Gefühlston des Großen und Erhabenen fehlt. Von dem aus abgestumpften Gelüsten, dumpfem Gefühl und unklarer Schwärmerei hervorgegangenen Hurrapatriotismus haben wir vollauf genug in Deutschland, ohne daß wir ihn in der Schule noch mit einem verkehrt angebrachten Eifer auf künstlichen Warmbeeten züchten. Denn darum kommen wir nun einmal nicht herum: was unser Geschichtsunterricht in der Schule an nationalem Gefühl weckt, das ist ein leeres Strohfeuer, welches erlischt, sobald nicht mehr mit vollen Backen dazwischen gepustet wird. Es ist die Begeisterung, die heute: „Hosianna" — und nach wenigen Tagen: „Kreuzige, kreuzige ihn" — schreit, die Begeisterung unserer Tage: reich an schönen Reden und arm an Leben und Taten. — Man mag's vom Katheder aus bestreiten und sagen, daß ich zu schwarz male; wer gelernt hat, auf das Leben zu achten, wird ein anderes Urteil hören und uns zustimmen müssen. Es gibt Kanzelredner genug, die vom Klang ihrer sonoren Stimme jedesmal derartig entzückt und berauscht werden, daß sie glauben, durch ihre dogmatischen, lebensfremden und vom hohlen Pathos getragenen Ergüsse alles Volk mit sich gerissen und zum Himmel entführt zu haben, während doch alles gelangweilt schläft mit offenen oder halb geschlossenen Augen, und ähnlich geht's dem weitaus größeren Teil der Pädagogen: mit den Lektionsresultaten des sokratischen Dozenten betrügen sie sich selbst über die Lebensresultate des Erziehers. — Daneben gibt's andere, die klar sehen und ehrlich genug sind, die erziehlichen Mißerfolge zuzugeben, die meinen, die moderne Schule müsse den Anspruch, Erziehungsschule zu sein, überhaupt aufgeben. Diesen wie jenen ist der Kerngedanke der ästhetischen Erziehung noch nicht aufgegangen, und wir können ohne Bedenken behaupten, daß Goethes Wort: „Übrigens ist mir alles verhaßt, was mich bloß belehrt ohne meine

Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben“ — im Laienpublikum dem Prozentsatz nach ein tieferes Verständnis und eine allgemeinere Zustimmung erfährt als unter den Pädagogen von Profession. Hat Luther den Laienstandpunkt in der Religion schon als maßgebend hingestellt, so kann man im Interesse eines baldigen Wandels zum Besseren nur wünschen, daß auch auf pädagogischem Gebiete die Laieneinsicht als Gegengewicht neben der einseitig gewordenen pädagogischen Fachgelehrsamkeit sich bemerkbar machen möchte. Mögen die Laien, als die Fordernden des Lebens, dem kleinen nach frischer Luft und neuem Licht verlangenden Häuflein von Pädagogen zu Hilfe kommen, damit wir es lernen, Geschichte zu treiben, wie es die Gesundheitslehre des Lebens fordert und gebietet.

Nur aus der Erkenntnis heraus, wie weit wir heute noch davon entfernt sind, und wieviel uns von diesem Ziele trennt, wurden wir zu der an sich höchst undankbaren aber durchaus notwendigen Kritik und Negierung des Vorhandenen getrieben. Und die Menschen wollen es nun auch einmal so haben: Mit wieviel Liebe und Lächeln die Gesundheit des Lebens auch um uns wirbt, es folgen nur wenige aus Lust und Liebe dem schönen und schlichten Naturkinde; erst der Anblick der Krankheit und Gefahr schreckt sie auf und läßt sie der entweichenden Schönheit nacheilen und sie zurückrufen. Also weg mit der verkehrten Ansicht, daß unsere der äußeren Form der wissenschaftlichen Geschichtsschreibung nachgeahmte Methode natürlich sei, und ausgeschaut nach einem neuen Wege; denn nur den Suchenden gehört die Zukunft.

Nach unserer Ansicht kann nun die Didaktik nur aus der Philosophie des Subjekts und Objekts, aus der Kenntnis der psychischen Elemente des Kindesgeistes und der Historie (auch diese hat einen Geist, der philosophisch und psychologisch ergründet sein will) zu einem natürlichen Wege kommen; denn wie bei dem chemischen Prozeß gehen auch bei dem psychischen nur die wahlverwandten Grundstoffe eine regelrechte und dauernde Verbindung ein. Mit dem Subjekt haben wir uns in dieser Beziehung eingehend beschäftigt. Dem Objekt, der Historie gegenüber beschränken wir uns auf eine neue Akzeptierung der Resultate aus Nietzsches Schrift: „Vom Nutzen und Nachteil der Historie fürs Leben.“*) Eine kritische Betrachtung würde für uns nicht nur zu weit vom Wege abführen, sondern erübrigt auch insofern, als unsere konstruktiven Gedanken sich nur an die positive Seite von Nietzsches Ausführungen lehnen, gegen die wir fast nichts einzuwenden haben und andere wohl auch sehr wenig vorzubringen haben würden. Der nur referierenden Zeilen können wir aber um so mehr entraten, da der Leser, der uns gefolgt ist, keines besonderen Schlüssels zu Nietzsches

*) Nietzsches Werke. Erste Abteilung. Band I. „Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemäße Betrachtungen.“ Leipzig. Naumann.

Schrift bedarf und deshalb, sobald ihn nach genauerer Kenntnis derselben verlangt, diese im Original lesen sollte.

Was heißt es nun, die Historie zum Zwecke des Lebens zu treiben, und wie kann die Schule die Aufgabe lösen? — „In dreierlei Hinsicht gehört die Historie dem Lebendigen: sie gehört ihm als dem Tätigen und Strebenden, ihm als dem Bewahrenden und Verehrenden, ihm als dem Leidenden und der Befreiung Bedürftigen. Dieser Dreiheit von Beziehungen entspricht eine Dreiheit von Arten der Historie: sofern es erlaubt ist, eine monumentalische, eine antiquarische und eine kritische Art der Historie zu unterscheiden" (Nietzsche). — Wir haben das Gefühl des Erhabenen als ein Grundvermögen der Seele erkannt. Wo aber ein Vermögen, ein Trieb, eine Kraft ist, stellt sich auch ein Verlangen ein. Der kindliche Geist verlangt nach Großem: geben wir ihm die Historie in ihrer monumentalen Gestalt. — Allmählich wendet sich der kindliche Geist mehr den Objekten seiner Umgebung zu, und zu der ersten Frage nach dem Was kommen die Fragen nach dem Woher und Wozu. Der Wissenshunger ist da, und den stillen wir durch die antiquarische Art der Historie. — Auf das Streben, sich zu den Dingen der Umgebung in ein vertrautes Verhältnis zu setzen, folgt die Reaktion des Geistes, das Sichauseinandersetzen und Abfinden mit den Dingen. Die Urteilskraft des Geistes ist da und will gepflegt sein: führen wir das Kind dann in die kritische Art der Historie ein.

Die Geschichte in ihrer monumentalen Gestalt an die Kinder bringen, das heißt, die Großen und Besten der Menschheit, die mit ihren Taten die Zeit in Erstaunen gesetzt haben, die dem Leben auf irgend einem Gebiete mit allen Kräften gedient haben, als Vorbilder, Lehrer und Tröster zu lebendigen Gestalten im Gemüt des Kindes machen. Damit kommen wir nicht in das Reich des Originellen oder gar Sensationellen, sondern folgen dem alten Prinzip des historischen Unterrichts, soweit eben das erziehliche Moment neben dem des Wissens zur Geltung kam. Wir kommen damit aber auch wieder in die Nähe des Absurden, wohin die Verfolgung dieses Prinzips, wie wir sahen, geführt hat. Nicht im Prinzip lag das Absonderliche und Unnatürliche, sondern in der Methode, die nicht der verschiedenen Gestalt des Monumentalen nachspürte, sondern ihm bald diese, bald jene sprachliche Form gab, wie sie dem vermeintlichen Geistesgefäß des Kindes entsprach. Wir sagten schon an einer Stelle im allgemeinen Sinne: Heroenzeit ist Kinderzeit, um auf das Kindertum hinzudeuten, das psychisch in jedem Heldentum noch vorhanden ist; daraus folgt aber noch nicht, daß das Heroische in jeglicher Gestalt dem kindlichen Geiste zugänglich ist. —

Gefühle sind Eigenschaften der Seele, an deren begrifflichen Wortformen wir nicht nur einen Positiv, Komparativ und Superlativ unter-

ſcheiden, ſondern die auch ihrem ganzen Weſen nach dieſen Steigerungsgraden unterworfen ſind, wie das Erhabene ja doch nur der Superlativ des Großen iſt. Und ſo können wir ohne Künſtelei von drei Stufen des erhabenen Gefühls und von einer dreifachen Art des Heldentums ſprechen: von dem des Kindes, dem des Jünglings und dem des Mannes. Dieſen drei Formen des Gefühls vom Erhabenen entſprechen auch drei Stilarten des Monumentalen in der Hiſtorie, die mit dem Kindes-, Jünglings- und Mannesalter des Individuums und der Sippe, Nation, zuſammenfallen, wo wir dann von Kulturepochen reden. Dieſe drei Stilarten des Monumentalen werden charakteriſiert durch die Linie der phyſiſchen Kraft, die Linie der intellektuellen Kraft oder des Ideenrauſches und die Linie der moraliſchen Freiheit. — Die erſte Art beherrſcht und charakteriſiert das ſagenhafte Heldenzeitalter. Die zweite Art tritt mit dem Mittelalter in den Vordergrund der Hiſtorie (die Märtyrer des Glaubens und Wiſſens, Kreuzzugs- und Reformationsbewegung wurden getrieben von der Macht des Gedankens und erzeugt von einem Ideenrauſch). Die dritte Art finden wir bis jetzt nur in einzelnen Individuen. Sie iſt es, nach der die kühnſten Argonauten des Ideals den Blick gewandt haben und die erſt in Erſcheinung treten kann, wenn wir eine wirkliche deutſche Kultur haben, die nicht mehr in Inneres und Äußeres auseinanderfällt.

Das Heldentum eines David, der den Goliath überwindet, eines Siegfried, der Rieſen und Drachen erſchlägt, iſt kindlich, und zwar auf Grund der phyſiologiſch-pſychiſchen Konſtitution des Kindes. Aus dem Körper des Kindes tritt nämlich in dieſen Jahren die phyſiſche Kraftlinie immer mehr in das Bewußtſein des Geiſtes, und das Gefühl für das Große greift voll Verlangen nach dieſer Nahrung, ſobald ſie ihm gereicht wird. Der Knabe erprobt und mißt ſeine phyſiſche Kraft im Wettkampf des Spieles mit der ſeiner Kameraden. Er will groß, ſtark, er will ein Mann werden, und der Stärkſte, nicht der Klügſte und Aufmerkſamſte, iſt der Held der Klaſſe, der hat immer die größte Schar um ſich, der allein imponiert den andern. Das Heldentum der phyſiſchen Kraft iſt die erſte Gedankenwelt des Knaben; hier ſucht er ſich ſeine Vorbilder und Ideale, und hier betätigt ſeine Phantaſie ihre produktive Kraft. Warum laſſen wir nun den Kindesgeiſt nicht erſt aus dieſen mit der phyſiſchen Kraft korreſpondierenden ſeeliſchen Elementen ſeine Säfte und Kräfte ziehen, ſammeln und aufſpeichern für den Winter des Lebens? Warum ſoll ſich der kindliche Geiſt nicht natürlich ausleben im Reich der Heldenſage und aus dem friſchen Quell des Jugendgeiſtes ſeines Volkes ſchlürfen, wenn ihn dürſtet und danach verlangt?

„Nur an den Geiſt darf der Sinn verlieren," ſagt Schiller, und wer in ſeiner Jugend nie dieſes überſtrömende Gefühl der Kraft und körperlichen Geſundheit mit vollen Zügen geſchlürft hat, der wird im

besten Falle mit einem großen Kopf auf schwachen Beinen durchs Leben stelzen; aber er wird nie zu denen gehören, die einen langen Mut und Übermut, ein starkes, festes und geduldiges Herz haben. Wahrhaftig, wer des Volkes eigenste und wahre Kraft untergraben will, der fängt bei ihren Wurzeln an. — Das war ein Bravourstück des Bonifacius, als er die Axt an die deutsche Eiche legen durfte, und ein Triumph des römischen Priesters, als sie ins Mark getroffen zur Erde stürzte. Ach, um die alte Eiche war's ihm nicht zu tun; sie war ihm nur ein Sinnbild des Geistes, der gebrochen werden sollte. Und der Sohn des deutschen Waldes stand dabei und wußte nicht, wie ihm und was ihm geschah; er ahnte nicht, daß ihm nur noch ein Stumpf von dem Baum seines Fühlens und Denkens bleiben würde. Das ist der Fluch, der uns mit dem Christentum von Rom gebracht wurde, ein Fluch, der nicht im Wesen des Christentums lag, sondern im System der römischen Kirche, die herrschen wollte, deren Reich schon damals mehr von dieser als von jener Welt war. Da wurde dann die Axt der deutschen Eichenkraft an die Wurzel gelegt. Es mußte fallen, was den freien Sohn des Waldes an die Väter erinnerte. Die Natur, die ihm heilig war, wurde verketzert; als Teufel und Dämonen wanderten seine Halbgötter und Götter ins Exil; man unterdrückte sein Singen und Sagen von den vergangenen Zeiten und verbrannte seine Heldenlieder. — Und wie man es begonnen, so trieb man es weiter, bald in dieser, bald in jener Form, und immer waren es und sind es die gleichen Axtschläge, die durch die Jahrhunderte dröhnen von den düstern Klosterschulen her bis in die modernsten Schulräume unserer Zeit. — Bewußt oder unbewußt haben alle diesem feindlichen Prinzip unserer urwüchsigen Volkskraft gedient, die in ihrer pädagogischen Weisheit oder Verschlagenheit vor dem verführerischen Charakter der Märchen und Sagen warnten und sie von der Schwelle der Schulstube fern zu halten wußten. Was sollen wir all die spinnewebenen Fäden ihrer Argumente ab- und aufhaspeln, da wir den Nerv des Treibens bloßgelegt haben? — Nach uns kommende, gesundere Geschlechter werden an unsere pädagogische „Engelmacherei" mit einem ähnlichen Schauer denken, wie wir an gewisse Erscheinungen des mittelalterlichen Wahns.

„In Alexander schlug zugleich eine poetische und religiöse Ader" — sagt Ranke — „die aus dem Heroendienste und der durch die Poeten national gewordenen Sage entsprang." — Und Emerson sagt: „Ich brauche nur von persönlicher Kraft irgendwelcher Art, von großer Leistungsfähigkeit zu hören, und sofort erhält meine Willenskraft frischen Antrieb." — Die Pflege dieses Kraftgefühls und des Willens zum Großen, zur Hingebung an die Gesamtheit, von der elementarsten Form bis zu dem Gepräge, wie es unsere Zeit gebraucht und verlangt: das ist die erziehliche Grundaufgabe des historischen Unterrichts. Das

Spiel der Einbildungskraft unter den und mit den Großen aus unseres Volkes Jugendzeit, wie es die Sage anregt, kräftigt den Pulsschlag des Herzens, gibt dem Geist ein für allemal eine kühnere Haltung, und aus diesem Umgange keimt das köstliche Verständnis für unbestimmte Größen.

Die Sage ist das Mittelglied zwischen Märchen und Fabel einerseits und der Geschichte andererseits, und indem wir sie als Stoff für den ersten Unterricht in der Geschichte reklamieren, vermeiden wir den salto mortale von den kindlichen Erzählungen zu der Geschichte und noch dazu zu der kompliziertesten neuen Geschichte. Sage ist noch nicht Geschichte; aber die sagenhafte Mitteilung ist das Morgenrot der Geschichte, und die Einführung in diesen Vorhof des historischen Tempels ist in Wahrheit ein propädeutischer Geschichtsunterricht, ein Vorkursus, nicht nur in Hinsicht auf das Objekt, sondern auch auf das Subjekt; denn durch ihn wird das Kind an das Auffassen historischer Orte, Personen und Zeiten einigermaßen gewöhnt. Mit dem Sagenkursus wollen wir den Sinn für alles Menschliche und damit auch für die höhere Bedeutung des Menschenlebens wecken und nähren; er soll die Kinder allmählich und auf lebendige Art in die historischen Grundbegriffe einführen, als da sind: Volk, Staat, König, Kaiser, Herrscher, Obrigkeit, Mut, Tapferkeit, Treue, Gehorsam, Kampf, Friede usw.

Ein Buch, das nach diesem Prinzip bearbeitet ist und ein Hilfsmittel für die Hand des Lehrers wäre, ist uns nicht bekannt. Staude und Göpfert in ihren „Präparationen zur deutschen Geschichte“*) bezeichnen allerdings den ersten Band ihres fünfbändigen Werkes, der die Thüringischen Sagen und die Nibelungensage behandelt, als Vorstufe des Geschichtsunterrichts. Wir können die Arbeiten nicht aus vollem Herzen empfehlen, weil sie sich mit ihrem Aufbau auf den Herbart-Zillerschen Grundsätzen zu sehr in die sokratische Breite und den moralisierenden Belehrungston verlieren. In der Darbietung steckt zu viel grauhaarige Weltweisheit und zu wenig Jugendfrische und kindliche Lebendigkeit. Die Präparationen kranken gerade an dem Fehler der Herbartschen Psychologie, über den wir in der ästhetischen Erziehung hinaus wollen. Die Herbartsche Schule kennt nur das auf dem Wege der Abstraktion sich äußernde Empfinden; das Gefühl ist ihr nichts weiter als das Destillationsprodukt von Vorstellungen und Gedanken. Das Kind soll sich den Gegenstand vorstellen lernen, es soll ihn verstehen, es soll ihn hundertmal verknüpfen mit andern Vorstellungen und Gedanken: dann — meint man — hat es ihn in sich aufgenommen. Sehr richtig, wenn es sich nur um die reale und begriffliche Schale handelt; aber die Seele des Dinges hat sich während dessen schon auf-

*) Präparationen zur deutschen Geschichte von Dr. R. Staude und Dr. A. Göpfert. Dresden. Verlag von Bleyl u. Kämmerer.

geschwungen und sitzt nun irgendwo im grünen Busch als Vögelchen und klagt um den schönen Leib, aus dem sie vertrieben wurde. — Wir wollen durch den Sagenkursus die sinnliche Ursprünglichkeit des Empfindens und Fühlens pflegen, und dazu ist nicht viel mehr nötig, wenn die oben klargelegten physiologisch-psychischen Voraussetzungen gegeben sind, als der rechte Ton des Erzählers und eine phantasievolle, bildliche Lebendigkeit im Frage- und Antwortspiel. — Als Stoffquelle und zur sachlichen Orientierung mag das Buch — bis Besseres vorhanden ist — immerhin benutzt werden.

In manchen Gegenden unseres Vaterlandes drücken Bäuerin und Bäcker noch auf jedes Brot, das sie backen, den alten Druidenfuß, so daß das tägliche Brot das Zeichen der germanischen Religion trägt. Reklamieren wir das Wahrzeichen des deutschen Nationalglaubens für das geistige Brot unserer Kinder, indem wir die Lust an der urwüchsigen Eichenkraft unseres Volkes als Druidenfuß in das weiche Kinderherz drücken, vor dem die bleichen Gespenster eines abstrakten, natur- und sinnenfeindlichen Unterrichts und eines vom weichlichen und weibischen, philiströs sentimentalen Gedanken getragenen Geisteslebens zurückweichen müssen. Dann wird die Nahrung des kindlichen Geistes ein gutes deutsches Brot sein, aus dem die Kraft des deutschen Schwertes quillt, die weder der deutsche Manneschcharakter noch der deutsche Nationalcharakter entbehren kann.

Größe, Erhabenheit ist also der erste Eindruck, den das Kind von der Geschichte empfangen soll. Zu diesem angeschlagenen Grundton, der in ihm fortklingen wird, wenn er später nicht gewaltsam gedämpft und unterdrückt wird, sollen sich dann die Terz und Dominante gesellen, damit aus dem Einklang eine Harmonie werde. Wir kommen deshalb von der schlichten Gestalt des Monumentalen in der Sage zu der zweiten Art, die bestimmt wird durch die Linie der intellektuellen Kraft. Das Kind hat die Grundform des Heldentums kennen gelernt, nun steigt es gemäß seiner physiologisch-psychischen Entwicklung natürlich zur zweiten Stufe des Heldentums empor. Die immer bestimmteren und schwierigeren Aufgaben des Unterrichts lassen zu dem körperlichen Kraftgefühl das des Geistes kommen. Das Kind fühlt's und wird sich dessen bewußt, daß es etwas kann, daß es noch eine andere Kraft als die der Arme gibt. Die Freude an den intellektuellen Fertigkeiten erwacht, und zu dem Ehrgeiz auf dem Spiel- und Tummelplatz tritt nun der Wetteifer im Unterricht. Damit ist der psychische Resonanzboden für die zweite Form des Gefühls vom Erhabenen gegeben.

Kolumbus, der auf seiner alten, verbrauchten Karavelle unter Hohn und Flüchen, allein auf seinen Gedanken vertrauend, mutig in die unbekannte Wasserwüste hinaussteuert; Gutenberg, der von seinen Freunden um die Frucht einer mühevollen, vieljährigen Arbeit betrogen, aber nicht in seinem Mute und seiner Arbeitskraft gebrochen wird;

die Kreuzfahrer mit ihrer Begeisterung, ihrer Geduld im Ertragen aller Mühsalen, ihrer Demut und ihrem Kampfesmut; die Erhebung unseres Volkes im Jahre 1813 usw.: diese Helden und Heldenzeiten repräsentieren das historisch Monumentale, das sich an die zweite Form des erhabenen Gefühls wendet. Das ursprüngliche physische Kraftgefühl erfährt hier eine Läuterung, es wird vergeistigt, und damit schält sich für das Bewußtsein des Kindes der Tatgedanke und Tatbegriff gefühlsmäßig heraus, wie er als Kulturprodukt sich entwickelt hat und als Kulturfaktor gestaltend ins Leben greift. Die Historie unter diesem Gesichtspunkte an die Kinder bringen, das heißt Geschichte zum Zwecke des Lebens betreiben. Mit psychologischen Schwierigkeiten bei den Kindern hat diese Methode nichts zu tun, sobald es der Lehrer nur versteht, die Essenz des Lebens aus dem Kapitel der Geschichte für sich vorher herauszuziehen. — Mit dem trockenen, chronistischen Stil ist hier nichts zu erreichen; sondern die ganze Darbietung muß auf die plastische Herausarbeitung des Lebensgedankens zugeschnitten sein. Nehmen wir das Beispiel von Kolumbus, so wäre in bildlicher Anschaulichkeit zuerst zu schildern, wie Kolumbus zu der Idee kam, dort einen Seeweg zu suchen; wie er von der damaligen Wissenschaft verspottet wurde, als er mit seinem Gedanken hervortrat; wie er sich nicht beirren ließ und sich nach den Mitteln zur Ausführung seines Planes umschaute, und wie ihn auch hier eine Enttäuschung nach der anderen traf. Das Bild des Kolumbus, wie er nach sieben Jahren vergeblichen Wartens in Spanien als Bettler aufbricht, um Frankreich aufzusuchen, wie er auf diesem Wege mit seinem Sohne an der Hand zum Kloster La Rabida am Meer kommt, wo er von Kummer gebeugt und von Hunger erschöpft für sich und seinen Knaben um Brot und Wasser bittet: das enthält Leben für Knabengemüter, einen Gefühlswert, an dem sich der Wille emporrankt. Noch ehe die Wahrheit in die Antwort gekleidet wird, daß zu allem Großen Geduld und Ausdauer gehört, hat der Knabe sie schon empfunden. Auch der zweite Akt der Handlung, die Reise selbst, wäre nach diesem Grundgedanken zu schildern, etwa im Sinne des Gedichts von Luise Brachmann: „Kolumbus“. Die Wissenschaft weist zwar alle Erzählungen von einer Empörung der Mannschaft ins Reich der Fabel, „weil das erhaltene Schiffstagebuch des Kolumbus nichts hiervon berichtet“ (ein rechtes Zeichen für den kurzsichtigen Buchstabendienst der Wissenschaft, den sie mitunter treibt); aber der Dichter dürfte hier der Wahrheit inbetreff der psychologischen Vorgänge in der Seele des Kolumbus näher sein als die Wissenschaft, und werden wir sie auch demgemäß schildern können, ohne unser wissenschaftliches Gewissen zu belasten und uns einer Geschichtsfälschung schuldig zu machen; wobei wir ja nicht das als Faktum zu statuieren brauchen, was unbewiesen bleiben muß. Der Zweck der Lektion ist eben der, das Bild des Entdeckers in seiner

welthistorischen Größe mit dem markanten Zuge der Kühnheit, die aus der felsenfesten Überzeugung von der Richtigkeit seiner Theorie und seiner Kombinationen entsprang, den Kindern so vorzuführen, daß sie sogleich oder später, ausgesprochen oder unausgesprochen bekennen müssen: „Deines Geistes hab ich einen Hauch verspürt.“ Der so arbeitende Pädagoge hat von der Kunst und vom Schaffen des Künstlers profitiert, und das ist Pflege und Bildung des erhabenen Gefühls, erziehlicher Unterricht im Sinne der ästhetischen Erziehung, ohne daß wir in den moralisierenden Belehrungston geraten, mit dem wir niemals in Wirklichkeit an den inwendigen Menschen herankommen. „Denn der Mensch ist eine edle inwüchsige Pflanze: gleich der Palme entwickelt er sich von innen nach außen. — Der Mensch ist inwüchsig; er bildet sich, indem er sich entfaltet. Die Hilfe, die wir von anderen empfangen, ist nur mechanisch im Vergleich mit den Entdeckungen, zu denen in unserem Tiefinnersten die Natur uns leitet. Solches Lernen ist schon an sich köstlicher Genuß, und dieses Gelernte bleibt. Echte Ethik wirkt gleichmäßig nach allen Richtungen; sie geht von der Seele nach außen. Geben widerspricht dem Weltgesetz. — Es gibt Menschen mit irgend einer auffallenden oder vorbildlichen Eigenschaft, und diese dient unserem Geiste.“ (Emerson).

Wir kämen nun zu der dritten Art der historischen Monumentalität, dem der moralischen Freiheit, die von den ethischen oder religiösen Genies verkörpert wird. Das Erhabene ihres Handelns zeigt sich darin, daß sie ihre Person und ihr ganzes Sein für eine Idee hingeben und zwar für eine dem Verstande nach durchaus problematische Idee im Reich des Übersinnlichen. Sokrates, Giordano Bruno, Huß und Luther sind Helden, die hierher gehören. Aus der Größe dieser ethischen Charaktere, deren erhabenster Vertreter der Gründer unserer Religion ist, soll das Gefühl des Kindes neue Nahrung für den Aufbau seines inneren Lebens ziehen. Wie bei Kolumbus der Held des Gedankens, so ist nun z. B. bei einem Luther der Held der moralischen Freiheit dem kindlichen Gemüte zu erschließen. — „Er ist ein einziger heroischer Mann, durch den Gott Großes ausführen will“, urteilte sein Zeitgenosse und Freund Melanchthon über ihn. Vor dem heroischen Mann, der sich durch einen Berg von Gewohnheit, Trägheit und Feigheit, anerzogenen und ererbten Vorurteilen, gegen die Macht der Tradition und die Herrschaft des Tages, der sich mitten durch oberflächliche Gewissenlosigkeit und einen finsteren asketischen Wahn zu einer selbständigen inneren Überzeugung hindurcharbeitete, und der dann diese innere Welt gegen die ganze äußere Welt behauptete und verteidigte — vor diesem heroischen Mann soll das Kind mit Ehrfurcht und Bewunderung stehen. Nach dieser sittlich erhabenen Persönlichkeit soll sich des Kindes Persönlichkeit bilden und gestalten; das heißt aber nichts anderes, als an den Schicksalen und Taten Luthers dem Kinde die höhere, wahrhaftige

Moralität zu erschließen; es soll in das Erhabene dieses Charakters eingeführt werden, wie es sich in die Schönheit eines Bildes, eines Gedichts hineinlebt. Wenn aus unserer Darstellung der seelischen Kämpfe nicht ein Kraftgefühl resultiert, so oder so zu handeln, ohne Klügelei über die Folgen, ein Wille, der sich nur durch die Stimme des Gewissens Richtung und Weg geben läßt, so haben wir von dem Lebensstrom jener Taten nichts in die andere Brust hinüberzuleiten vermocht. Ja, die Erhabenheit des Lutherschen Reformationsgedankens ist uns erst aufgegangen, wenn wir zur inneren Gewißheit der ethischen Wahrheit gekommen sind: „Der Mensch muß um des Gewissens willen selbst urteilen, das Urteil an sein eigenes Gefühl halten; außerdem handelt er unmoralisch und gewissenlos. — Kein Gebot, kein Ausspruch, und wenn er für einen göttlichen ausgegeben würde, ist unbedingt, weil er da oder dort steht, von diesem oder jenem vorgetragen wird, verbindlich; er ist es nur unter der Bedingung, daß er durch unser eigenes Gewissen bestätigt werde, und nur aus dem Grunde, weil er dadurch bestätigt wird; es ist absolute Pflicht, ihn nicht ohne eigene Untersuchung anzunehmen, sondern ihn erst an seinem eigenen Gewissen zu prüfen, und es ist absolut gewissenlos, diese Prüfung zu unterlassen. — Wolle sein — was du sein sollst, was du sein kannst, und was du eben darum sein willst — ist das Grundgesetz der höheren Moralität sowohl als des seligen Lebens."

Klingt das nicht wieder ganz nach Nietzsche, und ist es nicht der pädagogische Wegweiser zu dem moralischen Anarchismus? — Nein, diese Weisheit war eher als Nietzsche; wir haben nur die Freude, seinen Geist darin wiederzufinden, und sie selbst will uns auch zu keinem anderen Geiste führen als dem, der deutsch, klar und wahr ist. Es ist die Stimme Johann Gottlieb Fichtes, die Stimme des Mannes, den wir an erster Stelle nennen, wenn wir von der geistigen Wiedergeburt Preußens sprechen. Wie wenig uns doch von seinem Geist in Fleisch und Blut übergegangen ist, das wird uns zur traurigen Gewißheit, wenn wir mit seinen geistigen Augen zu unserem Luther aufsehen, und dann den Blick auf die entmutigenden und ebenso demütigenden Erscheinungen der Gegenwart richten, an denen nicht das Traurigste ist, daß sie da sind, sondern daß das Gefühl für die Entwürdigung des christlich-germanischen Nationalcharakters vollständig abgestumpft ist; daß man von der Rednertribüne des Parlaments bis in die Dorfschenke, wo der Reserveleutnant im Kriegerverein seinen Kaisertoast ausbringt, in Phrasen über das „freie, fromme Teutschtum" schwelgt, ohne einen Blick dafür zu haben, daß Staat, Kirche und Schule ein Stück nach dem anderen von dem teuer erkauften und schwer errungenen Boden des Luthergeistes, des deutschen Protestantengeistes aufgeben.

Was die Schule betrifft, so hat sie — wo sie nicht bewußt als

Dienerin hierarchischer Gelüste auftrat — bis heutigentags immer darin weiter gesündigt, daß sie — wie Fichte sagt — bei dem Menschen darauf ausging, ihn zu dressieren, nicht aber ihn zu kultivieren, ja daß sie den Menschen durch ihre dogmatischen Lehren nicht einmal moralisch gemacht, sondern ihn in seiner Unmoralität bestärkt hat. Anstatt das moralische Gefühl höher hinauf zu entwickeln, hat sie ihm den Lebensnerv durchschnitten, indem sie den Menschen immer nur von der natürlichen Nichtswürdigkeit seines moralischen Charakters überzeugte und damit ein moralisches Lustgefühl nie aufkommen ließ, das als Kraftgefühl den Menschen mit Selbstachtung und Würde erfüllt.

„Einem moralisch Gesinnten kann es nicht einfallen," sagt Fichte, „durch Zwangsmittel, durch Ankündigung von Belohnungen oder Strafen, die er entweder selbst, etwa als Staat, oder sonst übermächtiger Gebieter, zufügen will, oder die er, im Namen eines allmächtigen Wesens, als sein Vertrauter verheißt und androht, die Menschen zur Tugend zu bringen. Alle Handlungen, die durch etwas von dieser Art motiviert sind, haben schlechthin keine Moralität. — Ebensowenig läßt sich Moralität durch theoretische Überzeugung erzwingen. Niemand wird überzeugt, wenn er nicht in sich selbst hineingeht und die Zustimmung seines Selbst zu der vorgetragenen Wahrheit innerlich fühlt, welche Zustimmung ein Affekt des Herzens ist, keineswegs ein Schluß des Verstandes." — In der zweiten seiner „Reden an die deutsche Nation" über die Nationalerziehung sagt er dann ganz im Sinne unserer gewonnenen Resultate: „Der Wille des Menschen hat schon vor der Ermahnung vorher, und unabhängig von ihr seine feste Richtung; stimmt diese zusammen mit deiner Ermahnung, so kommt die Ermahnung zu spät, und der Mensch hätte auch ohne dieselbe getan, wozu du ihn ermahnest; steht sie mit derselben im Widerspruche, so magst du ihn höchstens einige Augenblicke betäuben; wie die Gelegenheit kommt, vergißt er sich selbst und deine Ermahnung und folgt seinem natürlichen Hange. Willst du etwas über ihn (den Willen) vermögen, so mußt du mehr tun, als ihn bloß anreden, du mußt ihn machen, ihn also machen, daß er gar nicht anders wollen könne, als du willst, daß er wolle. — Diesen festen und nicht weiter schwankenden Willen muß die neue Erziehung hervorbringen nach einer sicheren und ohne Ausnahme wirksamen Regel; sie muß selber mit Notwendigkeit erzeugen die Notwendigkeit, die sie beabsichtigt. Was bisher gut geworden ist, ist gut geworden durch seine natürliche Anlage, durch welche die Einwirkung der schlechten Umgebung überwogen wurde, keineswegs aber durch die Erziehung; denn sonst hätte alles durch dieselbe hindurch Gegangene gut werden müssen; was da verdarb, verdarb ebensowenig durch die Erziehung, denn sonst hätte alles durch sie Hindurchgehende verderben müssen, sondern durch sich selber

und seine natürliche Anlage; die Erziehung war in dieser Rücksicht nur nichtig, keineswegs verderblich, das eigentliche bildende Mittel war die geistige Natur. Aus den Händen dieser dunklen und nicht zu berechnenden Kraft nun soll hinfort die Bildung zum Menschen unter der Botmäßigkeit einer besonnenen Kunst gebracht werden, die an allem ohne Ausnahme, was ihr anvertraut wird, ihren Zweck sicher erreiche, oder wo sie ihn etwa nicht erreichte, wenigstens weiß, daß sie ihn nicht erreicht hat, und daß somit die Erziehung noch nicht geschlossen ist. Eine sichere und besonnene Kunst, einen festen und unfehlbaren guten Willen im Menschen zu bilden, soll also die von mir vorgeschlagene Erziehung sein, und dieses ist ihr erstes Merkmal."

Also durchgreifen bis in die Wurzeln der Lebensregung und Lebensbewegung wollen wir mit diesem nach dem ästhetischen Prinzip betriebenen Geschichtsunterricht, indem wir durch die Pflege des Gefühls für das Erhabene von seinen primitivsten bis zu seinen durchgeistigsten Äußerungen dem Willen die Richtung auf das Große geben. Wie durch die Pflege des ästhetischen Gefühls die Schönheit den Menschen in Besitz nehmen soll, damit er in ihr die Welt liebend umfasse, so soll durch die Pflege des erhabenen Gefühls das sittliche Pathos ihn erfüllen, durch das er allein die Welt überwindet, das ihn allein frei macht. Wir wollen aufräumen mit dem müßigen historischen Unterricht, der sich nur um das Wohlbefinden der historischen Müßiggänger verdient macht, die sich gerne unterhalten und zerstreuen lassen durch die Geschichten von der Opferwilligkeit, der Hingabe und sauren Arbeit vergangener Geschlechter, damit sie nur um so ungestörter im selbstzufriedenen Nichtstun ihre Tage verbringen können, die mit Lust die Erzählungen von den Kreuzzügen der Vergangenheit hören, aber nie an den Kreuzzügen ihrer Zeit lebendigen Anteil nehmen, für die Ideen der Gegenwart leben und selbstlos streben. — Wir wollen die Kinder elementar einführen in die Monumentalität des historischen Tatgedankens; sie sollen eine gefühlsmäßige, bildliche Anschauung von der Größe und Erhabenheit des Kulturgedankens bekommen, dadurch, daß sie sich einleben in seine verschiedenen Entwickelungsstufen. Aus dieser inneren Anschauung heraus kann allein das rechte Verständnis für die Aufgaben der Gegenwart quellen; denn unserem Geschlechte fehlt ebenso sehr der Blick für das Heroische der Vergangenheit, als für das Außerordentliche und wahrhaft Große in der Gegenwart. Im edelsten Wollen und Streben sucht die breite Masse heutzutage immer nur nach kleinen Menschlichkeiten; an jedem Biertisch und aus jedem Zeitungsblatt hört man: „den Kritiker ohne Not, den Antiquar ohne Pietät, den Kenner des Großen ohne das Können des Großen". — Die Welt des Heroischen ist nicht versunken; aber sie hat ihre Form geändert, wie alle Welten sich wandeln im Laufe der Zeiten. Der

Mensch ist in den Jahrtausenden geistiger geworden, und damit auch der Kampfplatz seines Willens verlegt, seiner Lebensenergie, mit der er sich betätigt und zu behaupten sucht in der großen Schlacht des Lebens. Unsere Ideale, für die wir streiten und fallen, haben sich geändert; nicht die Kraft des Armes, sondern die des Geistes nötigt uns die größte Achtung ab, nicht für die äußere, sondern für die innere Freiheit müssen wir täglich kampfbereit sein. Wir ziehen nicht mehr auf Abenteuer durch dunkle Wälder, aber es gibt noch dunkle Wildnis genug, aus der unserem Volke Gefahr kommt, und mancher vor und nach Luther hat dort seine Abenteuer erlebt und seinen Mut bewiesen. Und ob's nun Lindwürmer oder Bazillen sind, um derentwillen jemand zum Wohle der Menschheit sein Leben in die Schanze wirft, ob es ein Ritter ist, der Hab und Gut der Treue opfert, oder ob hier ein Künstler hungert und darbt und lieber untergehen will, als Verrat an sich und seiner Kunst zu üben: zum einem wie zum anderen gehört sittliche Kraft, und immer sind wir ihr unsere Achtung schuldig. — Das Kind soll sie alle lieben lernen, die Helden der Tat und die Helden des Gedankens; daraus erwächst die rechte Würdigung des Mitmenschen, das geistige Vermögen, den anderen gerade in seiner individuellen Eigenart zu bestätigen, ihn nach den Energieformen seines Wesens einzuschätzen, die doch allein die wirkende und schaffende Kraft im Leben der Allgemeinheit sind.

Indem wir das ethische Element an die Spitze der pädagogischen Arbeit stellen, drängen wir die Methodik aus ihrem alten Geleise und nötigen sie, um des Lebens halber etwas unhistorischer zu werden, das heißt, vieles zu vergessen und fallen zu lassen, was ein Kind bisher durchaus wissen mußte, und nötigen sie zum anderen, den Blick mehr auf das Überhistorische zu richten, das heißt, auf das ewig Bleibende in den historischen Objekten, auf den Geist, der da wandelt und schafft, der meistens über den Sinn der Wissenschaft hinausgeht. Der Unterricht soll also die historischen Probleme und Charakterköpfe weniger wissenschaftlich und mehr künstlerisch anfassen und behandeln. Dieser historische Unterricht führt dann die Kinder durch die Dinge, über die Dinge und über sich selber hinaus zu dem moralisch-religiösen Menschen, so daß er an seinem Ziele natürlich in den Religionsunterricht einmündet. Wir dürfen dabei allerdings nicht an die alte, schon hinlänglich charakterisierte Form des Religionsunterrichts denken, sondern an einen Unterricht, bei dem sich die Brust im freien nationalen Atemzug dehnen darf, dessen einzige tragende Mittelsäule die ethische Persönlichkeit Christi ist. Die ethische Idee der christlichen Religion ist an sich tief genug, daß sie sehr gut die Wahrheit des germanischen Gefühls und die Selbständigkeit des Gewissens vertragen kann, ja sie wird dann erst weit mehr als bisher den ganzen Menschen in Besitz nehmen. Wenn der historische Unterricht nur dazu beitrüge, die

Selbständigkeit unseres Gefühls wieder zu wecken und uns soviel von seiner Urkraft wiederzugeben, als nötig ist, die Christusgestalt im Sinne des altsächsischen „Heliand“ in unser deutsches Wesen aufzunehmen: wahrlich, er hätte schon uns und unserer Zeit genug getan; denn er würde unseres Volkes Geist von jahrhundertelangen Kämpfen erlöst haben. — Aber wie lange werden wir noch auf diese Selbstbefreiung des deutschen Geistes warten müssen? — Wird sie immer nur ein Traum der Denker und Dichter bleiben? — Wahrhaftig, hier wäre das Feld für die nationale Tat, die der Lehrerstand seinem Volke noch schuldet!

Wir glauben an unseres Volkes schlummernde Kraft; darum pochen wir an ihre Kammern, um sie zu wecken; aber wir wissen auch, daß die blinde, ungestüme Kraft schon oft ein Opfer des Verrats, ein Spottbild der Philister wurde. Auf der deutschen Eiche wächst die heilige Mistel, aus der die Götter die goldene Zauberrute schnitten, die „Schlummer gibt und enthebt und vom Tode selbst die Augen entsiegelt“, und die das Symbol der Wiederbelebung der erloschenen Sonnenkraft ist. Hermes brauchte dies „goldene Reis“, um sich die Pforten der Unterwelt zu öffnen, wenn er die Toten hinab brachte. Und auch wir können die Weisheit der heiligen Mistel nicht entbehren, wenn wir die Schatten vergangener Zeiten über den Hades führen wollen, sie aber heißt: „Klarheit im Geiste, reiner und starker Wille ist unsere Aufgabe. Zu dem übrigen können wir lachen, beten, weinen“ (Rahel Varnhagen). Darum fordern wir neben der monumentalischen Art der Geschichtsbetrachtung die antiquarische und kritische Art.

Die antiquarische Art der Geschichtsbetrachtung will die Treue und Liebe zu dem historischen Mutterboden, zu den von den Vätern überkommenen und übernommenen Gütern pflegen, indem sie den Sinn für das gegenwärtige Dasein durch den Blick auf das Gewesene und Gewordene weckt. Das Kind soll also dem Faden der historischen Entwicklung folgen lernen; aber nicht in der bisherigen Art. — Da wird mit neunjährigen Kindern z. B. Friedrich Wilhelm der große Kurfürst behandelt, und dabei hören sie dann: von Krieg und Kriegsgeschrei, von der territorialen Erweiterung und der Zunahme der Bevölkerung, von dem Stand und der Entwicklung des Heerwesens, des Handels und Verkehrs, der Kirche und Schule, Wissenschaft und Kunst. So geht's von einem Herscher zum anderen, und in jeder Stunde wird das Kind immer wieder überschüttet mit dieser Weisheit der Zettel und Verzettelung. Wenn man glaubt, auf diese Art die Kinder historisch zu bilden, den historischen Sinn zu wecken und historische Einsicht zu pflanzen, so kommt mir diese pädagogische Anforderung an den kindlichen Geist gerade so komisch vor, als wenn ein Seiler dem gestern zu ihm gebrachten Lehrjungen die Schürze mit losen Hanffäden vollstopft und sagt: „Nun vorwärts und mach mir ein ordentliches

Schiffstau!“ — Das erste Ziel der Lehrlingsarbeit ist ein einfacher, ganz gemeiner Bindfaden, und einen einzelnen Kulturfaden muß auch der historische Unterricht dem Kinde erst in die Hand spielen. Eine Handvoll loser Kulturfäden zu einem Ganzen zu verflechten, das ist Meister- aber nicht Schülerarbeit. Wir wecken den historischen Sinn natürlich in den Kindern, wenn wir sie befähigen, den geschichtlichen Adern des Lebens von der Quelle aus nachzugehen, wie das Auge des Wanderers dem Lauf eines Bächleins folgt. Von einem kommen wir zum anderen auf unserem Wege, und wir sehen, wie sich eins zum anderen findet, wie aus den vielen Bächlein ein Bach, aus den Bächen ein Strom wird, und der Strom im Meere endet. So werden wir die Kinder allein zum Begriff eines lebendigen Systems führen, zu einer Übersicht von dem Gefäßsystem des Staates, zu einer historischen Übersicht, die historische Einsicht ist, zu einer historischen Kenntnis, die eine Erkenntnis des Lebens ist.

Emerson macht einmal die feine Bemerkung, die Geschichte der Entdeckungen zeige uns, daß sich jedes Ding, jede im Verborgenen reif gewordene Wahrheit, gleichsam das Hirn ihres Entdeckers gemodelt zu haben scheint. — Die Entwicklung eines Kulturgegenstandes wäre also nicht sowohl das zufällige Werk des Entdeckers oder Erfinders, als die Tat der dem Dinge zugrunde liegenden Idee. Damit wären wir gleichsam hinter das letzte Geheimnis der organischen Entwicklung in der werdenden Kulturwelt gekommen. Denken wir uns den Wilden mit der Muschelscherbe oder einem Felssplitter in der Hand, wie er sie gefunden hat und nun als Messer verwertet. Er gebraucht den Gegenstand, und indem dieser bei der verschiedenen Anwendung bald mehr, bald weniger dem Zwecke willfährig ist, reizt er seinen Besitzer, sich immer mehr in seine Eigenheiten, sein Wesen hineinzufinden. Mit dieser Einsicht wächst nicht nur die äußere Herrschaft über das Werkzeug, sondern seine Idee, die des Schneidens, wird mir immer klarer und reizt mich nun, diese Idee noch mehr hervorzulocken, indem ich den Stein behaue oder der Muschel einen Griff gebe. Diese Form weckt wieder die nächst vollkommenere, und so wandert die Idee durch Form und Material bis zur Vollkommenheit und Mannigfaltigkeit ihrer gegenwärtigen Erscheinung, des modernen Messers. Jedes kleinste Ding ist also gleichsam eine lebenspendende und lebenerweckende Sonne, enthält einen Funken des Geistes, der über den Wassern der Tiefe brütet. Die gleiche von der Zeugungskraft der Idee bewirkte Entwicklung tritt nun noch viel klarer an den menschlichen Institutionen hervor, wo der in der Wirklichkeit verkörperte Gedanke an der ursprünglichen Form immer weiter gearbeitet und gestaltet hat.

Als ein organisches Ganze führe man deshalb den Kindern die kulturhistorischen Dinge und Institutionen vor, man zeige ihnen, wie sie gewachsen sind und sich entwickelt haben, bringe also die Geschichte

in Form der Monographie an die Kinder. Wir haben bei der Wahl der Stoffe nicht chronologisch vorzugehen, das heißt, die monographische Betrachtung der Erscheinung bei der Behandlung des Zeitabschnittes vorzunehmen, wo sie charakteristisch auftritt, sondern allein psychologisch, nach dem alten Pestalozzischen Grundsatz, immer von den Objekten auszugehen, die dem geistigen Interesse und Fassungsvermögen des Kindes am nächsten liegen. Die in der monographischen Form an die Kinder gebrachte antiquarische Art der Historie kann sich in ihrer einfachsten Gestalt schon neben dem Sagenkursus im Unterricht einstellen, da sie natürlich aus ihm hervorgeht, wie sie andererseits in der Verlängerungslinie des realistischen Anschauungsunterrichts liegt. Die Helden der Sage tragen Waffen, und das Kind lernt sie kennen; Gewehre und Kanonen stehen im Mittelpunkte seines Spieltriebs; was ist also leichter, als die historische Brücke zwischen den beiden Ufern des Interesses zu schlagen und an der Hand guter Abbildungen eine schlichte Monographie der Waffe zu geben. Man braucht nur um sich zu schauen, und überall nötigt uns die Lebenssphäre des Kindes die Gegenstände der Betrachtung auf, als da sind: das Haus, die Dörfer und Städte, der Verkehr, der Ritter-, Bauern-, Handwerker-, Soldatenstand, die Märkte und die Geldwirtschaft. — Es ist z. B. vollständig überflüssiger Gedächtnisballast, wenn den Kindern eingeprägt wird, wann und von wem die verschiedenen Akzisen und Monopole eingeführt sind; aber es ist notwendig, daß sie einen Einblick in das Steuerwesen bekommen. Und wenn es auf unsere monographische Art geschieht, so bekommt die Sache gleichsam etwas Körperliches, ihr wird ein persönliches Leben eingehaucht, und die Sache nimmt eine lebendige Gestalt für den kindlichen Geist an, indem er ihr organisches Wachsen verfolgt.

Die monographische Behandlung erstreckt sich nun nicht nur auf das einzelne geschichtliche Objekt, sondern bringt auch die Erscheinungen einer Kulturepoche zu einer Einheit zusammen. Wir sprechen von dem Antlitz einer Zeit, und wollen damit sagen, daß jedes Zeitalter wie jeder Mensch einen ausgeprägten individuellen Charakterzug hat. Die monographische Geschichtsbetrachtung faßt nun den historischen Zeitabschnitt gleichsam als eine geistige Persönlichkeit auf, die das Kind als einen historischen Typus anschauen, erkennen und in sich aufnehmen soll. Wir verfahren dabei wieder mehr künstlerisch als wissenschaftlich; alles für unseren Zweck Nebensächliche fällt von selbst wieder ab, und unser Interesse konzentriert sich wie bei den Lenbachschen Porträts hauptsächlich auf die Augenpartie, den sprechendsten Teil des Antlitzes. Da haben wir das männliche Gesicht des vorchristlichen Germanentums, ungestüm, rauh und wetterfest und doch nicht ohne sittliche Hoheit um die Stirn; hier das schreckliche Medusenhaupt des dreißigjährigen Krieges, aus dessen Augen uns die ganze Hölle der Leidenschaften anstarrt, und dort das Antlitz von Preußens Wieder-

geburt mit ſeinen ſittlich ernſten Zügen. So können wir die ganze hiſtoriſche Vergangenheit wie die Bildergalerie einer Ahnenreihe durchgehen, und wir werden an jedem Zeitabſchnitte typiſche Züge bemerken, die uns anziehen oder abſtoßen, uns froh oder ernſt ſtimmen und uns immer etwas zu ſagen haben. Epochen, die bei der als Regenten- und Kriegsgeſchichte betriebenen Hiſtorie leer und nichtsſagend in ihren Zügen waren, bekommen nun auf einmal Leben; wir gewahren an ihnen die intelligenten Züge der Technik und Erfindung, die durchgeiſtigten der Kunſt und Wiſſenſchaft, oder die milden Züge religiöſer Einkehr. — Die Zeit Friedrich Wilhelms II. in Preußen iſt die Zeit des politiſchen Niederganges, iſt aber auch die Zeit Goethes und Schillers, die Zeit unſerer klaſſiſchen Literaturepoche; man kann wohl ſchweigend über jenen, aber nicht ſchweigend über dieſe hinweggehen. Nicht nachdrücklich genug kann aber darauf hingewieſen werden, daß die monographiſche Art des hiſtoriſchen Unterrichts weniger chroniſtiſche Geſchichte, Geſchichtswiſſenſchaft als vielmehr Anſchauung verlangt, die gewonnen wird aus den Quellenſtoffen. Der Lehrer muß mehr Darſteller als bloß ſachlicher Berichterſtatter, mehr Dichter als Hiſtoriker ſein. Ein Schüler hat nichts, gar nichts davon, wenn ihm ſein Lehrer oder ſein hiſtoriſches Lehrbuch ſagt: Männer wie Fichte, Arndt, Rückert, Körner uſw. ſuchten die ſittliche Kraft, den nationalen Sinn und den Kampfesmut durch ihre Schriften und Lieder zu wecken. — Man leſe den Schülern vor aus den Werken der Männer, oder laſſe ſie leſen mit Gefühl und Verſtändnis, wie es der äſthetiſch gebildete Schüler kann und können ſoll. Hier ſind auch die natürlichen Verbindungen zwiſchen Literatur- und Geſchichtsunterricht. Verſagt der Literaturunterricht und iſt im Geſchichtsunterricht keine Zeit für ein derartiges Einführen und Einleben in den Geiſt der Zeit: dann iſt Schweigen Gold, das Reden nach obiger Art aber nicht einmal Silber.

Einen Verſuch zur Durchführung des monographiſchen Prinzips ſtellt die „Deutſche Geſchichte“ von Weigand und Tecklenburg dar, die ja als eine erſte bedeutſame Abweichung der pädagogiſchen Magnetnadel mit Recht Beachtung fand und auch verdiente, gegen deren Einſeitigkeit wir uns aber auch nicht länger verſchließen können. Dieſe Einſeitigkeit kommt beſonders in dem Beſtreben zum Ausdruck, die deutſche Geſchichte allein von einem einſeitigen kulturhiſtoriſchen Standpunkte aus darzuſtellen, mit dem wir uns weiterhin noch näher befaſſen werden, und Zweck und Ziel des hiſtoriſchen Unterrichts von einem durch und durch nüchternen, ausſchließlich verſtändigen Utilitätsprinzip beſtimmen zu laſſen. Deshalb iſt den Verfaſſern der hiſtoriſche Rock meiſtens noch wichtiger als der hiſtoriſche Geiſt. Bei den Behandlungen von Zeitepochen und Perſönlichkeiten verſagt die pſychologiſche Konzentrationskunſt leider allzuſehr, und deshalb fehlt das perſönliche Moment in der Darſtellung und das individuelle Gepräge in dem Objekt.

Als dritte und letzte Art der Geschichtsbetrachtung hatten wir die kritische genannt. Wie wir über das Wesen der Kritik denken, haben wir bereits im dritten Kapitel unseres Buches ausgesprochen, und können wir uns deshalb sogleich der speziellen Geschichtskritik zuwenden. Kritik ist ja ein charakteristischer Zug unserer Zeit; aber wir können nicht sagen, daß sich in der Art der Kritik eine besondere Stärke und Größe unseres Zeitcharakters offenbare, was auch speziell von der Geschichtsforschung gilt. Es fehlt ihr zu sehr das persönliche Moment, der selbstbewußte Mannescharakter, der die Welt in seinen Händen wiegt. Man rühmt die Objektivität unserer Geschichtsbetrachtung und die darin begründete wissenschaftliche Gerechtigkeit; aber dies ist doch nur eine Scheingerechtigkeit gegen die Vergangenheit, die dem Leben gegenüber oft zur Ungerechtigkeit wird. Objektivität ist gut zur Sichtung und Konstatierung der Tatsachen; aber zum Wiegen und Bewerten, zum historischen Urteil gehört ein ganzer Mann, nicht nur der Kopf des Forschers, sondern auch das Herz des Menschen. Wie ich für das Ganze nur existiere und Interesse habe, insofern ich ihm als Glied, Zelle oder Atom diene, insofern, als es mich zu seinem Haushalte gebraucht, so existiert auch die Welt für mich nur insofern, als sie meinem Leben, dem physischen und geistigen, dient, Lebenswert für mich enthält, und ich beachte und schätze sie nur nach dem, wie sich mein Ich mit ihr auseinandersetzt und abfindet. Die Welt will also immer vom rein menschlichen Standpunkte, nach der Menschheitsidee beurteilt sein, die in dem persönlichen Urteil nur soweit vertreten sein kann, als darin meine eigne Menschheit zum Ausdruck kommt. Objektivität und Logik gibt Geschichtsforscher, und daran fehlt es uns nicht; wir brauchen aber Geschichtsdarsteller als „Apostel unseres Heldentums". Dazu aber sind nur Männer berufen, die neben ihrem Forschertalent seelische Wärme und ethisches Urteil ihr eigen nennen. — „Die logische Entwicklung der Tatsachen erschöpft die Aufgabe des Geschichtsschreibers nicht; Ethik ist mehr als Logik, und sie soll darum auch mehr bedeuten." — Wenn der Verfasser von „Rembrandt als Erzieher" damit das ethische Element an die Spitze der Geschichtsschreibung stellt, wieviel mehr wird der Pädagoge diese Mahnung zu beherzigen haben. Es darf sich bei der kritischen Geschichtsbetrachtung in der Schule niemals um intellektuelle Artistenkunststückchen handeln; die Kinder sollen nicht nur zu denkenden, sondern zu moralisch denkenden Menschen gebildet werden; sie sollen die Tatsachen nicht kritisch scheiden, sondern sich ihnen gegenüber ethisch entscheiden und das Wesentliche vom Unwesentlichen absondern lernen.

Die Erhabenheit des Kulturgedankens, von der wir der Kindesseele zunächst durch eine Art Vibrationsbehandlung des Gefühls einen Eindruck gaben, von der das Kind dann nach und nach eine quantitativ und qualitativ zunehmende Vorstellung bekam, indem es auf die orga-

nische Entwicklung des historischen Lebens achten und seine Formen kennen lernte, von dieser Erhabenheit des Kulturgedankens soll es sich nun einen Begriff bilden, indem es die historischen Tatsachen danach beurteilt, wie und wodurch sie der Kulturidee gedient haben; damit es dereinst im Leben sondern lernt zwischen den kulturfreundlichen und kulturfeindlichen Elementen. Wofür wir das Kind begeistert haben, wofür wir ihm die Augen geöffnet haben, dessen soll es sich nun auch noch begrifflich vergewissern, damit es allezeit fühlt, bekennt und es betätigt:

Aufwärts geht der Menschheit Gang;
Ob sich der Pfad auch krümmt und windet;
Ja, ob er auch jahrhundertlang
In dunkle Abgrundtiefen schwindet:
Nach oben wieder reißt sie doch der Drang. (Graf v. Schack.)

Vor hundert Jahren war man dieser tieferen Auffassung der Geschichtsbetrachtung näher als heute; so schreibt der Professor Joh. Gottlieb Albrecht im Jahre 1793 „Über das Studium der Geschichte“: „Soll das Studium der Geschichte lehrreich für uns werden, so müssen Kriege, Belagerungen, Schlachten und die mannigfaltigen Staatsrevolutionen, diese nackten Fakta nicht allein unsere Aufmerksamkeit heften. Die moralischen Revolutionen, wodurch jene politischen herbeigeführt wurden, die Abwechslungen in den Gesetzen, Sitten, Religionen, Regierungsformen und der Kultur der Völker in den verschiedenen Perioden ihrer bürgerlichen und politischen Existenz, die mannigfaltigen, oft so tief liegenden und dem zur Beobachtung nicht gewöhnten Auge kaum bemerkbaren Ursachen, die auf den blühenden Zustand oder auf den Verfall derselben einen so entscheidenden Einfluß hatten; der Charakter der vornehmsten handelnden Personen, ihre Verhältnisse, ihre herrschenden Leidenschaften — das ist es, wie nicht oft genug wiederholt werden kann, was vor allen andern gekannt, erforscht und mit Aufmerksamkeit betrachtet zu werden verdient.“

Wir machen diese Ausführungen zu den unsrigen und konstatieren damit, daß die Historie nur als Kulturgeschichte des menschlichen Geistes für uns erziehlichen Bildungswert hat. — Eine Kulturgeschichte im Gegensatz zur kriegs-politischen Staatsgeschichte kann es nach unserem Kulturbegriff, wie wir ihn durch unsere ganze Arbeit vertreten und immer wieder herausgeschält haben, für uns nicht geben. Den Krieg mit seinen Begleit- und Folgeerscheinungen als Kulturfaktor gegenüber dem Frieden mit seinen Früchten teilweise oder ganz zu verleugnen, das ist eine Weisheit, die sich selbst betrügt, um ihren Irrtum und ihre Schwäche nicht eingestehen zu müssen. Wer den Krieg aus dem Leben der Völker streichen will, der nehme den Schmerz und den Ernst des Lebens, kurzweg den Kampf aus dem Leben des einzelnen und gestehe sich ehrlich, wie, wo und wann die Menschheit enden würde.

Ob die Kriegs- und Unglücksjahre von 1806 und 1807 mit ihren Folgen der wahren Kultur unseres Volkes nicht mehr gedient haben als die klassische Literaturperiode, das ist noch eine offene Frage, die uns die Wissenschaft von heute auf morgen nicht beantwortet, und die vor allen Dingen weder auf der Krämerwage des Bildungsphilisters noch in der Konversationsstunde des Bertha Suttnerschen Salons jemals entschieden wird. Soviel steht aber fest: jener erste Geist hat uns einmal innerlich aufgerüttelt und aufgerichtet, daß wir das äußere Joch abschüttelten, das uns entwürdigte und uns in unserer Existenz bedrohte; der Geist unserer Klassiker soll erst noch über uns kommen und dem deutschen Geist sein Erhebungs- und Befreiungsjahr von einer beschämenden Knechtschaft bringen.

Wer uns verstanden hat, der weiß, daß der Kulturgedanke ganz wo anders wurzelt als in dem Mitleidsgefühl, das eine verzärtelte Humanität predigt, und das sogar etwas sehr Unsittliches sein kann, wie Fichte sagt: „Da bejammern sie nun, daß des Elends in der Welt soviel ist, und gehen mit an sich lobenswertem Eifer daran, desselben etwas weniger zu machen! Ach! das dem Blicke zunächst sich entdeckende Elend ist leider nicht das wahre Elend; da die Sachen einmal stehen, wie sie stehen, ist das Elend noch das allerbeste von allem, das in der Welt ist, und da es trotz allem Elende doch nicht besser wird in der Welt, möchte man fast glauben, daß des Elends noch nicht genug in ihr sei: daß das Bild Gottes, die Menschheit, besudelt ist, und erniedrigt und in den Staub getreten, das ist das wahre Elend in der Welt, welches den Religiösen mit heiliger Indignation erfüllt. Du linderst vielleicht, soweit deine Hand reicht, Menschenleiden mit Aufopferung deiner eignen, liebsten Genüsse. Aber begegnet dir dies etwa nur darum, weil dir die Natur ein so zartes und mit der übrigen Menschheit so harmonisch gestimmtes Nervensystem gab, daß jeder erblickte Schmerz schmerzlicher in diesen Nerven wiedertönt, so mag man dieser deiner zarten Organisation Dank bringen; in der Geisterwelt geschieht deiner Tat keine Erwähnung. Hättest du die gleiche Tat getan, — mit heiligem Unwillen, daß der Sohn der Ewigkeit, in welchem sicher auch ein Göttliches wohnt, durch solche Nichtigkeiten geplagt werden, und von der Gesellschaft so verlassen daliegen solle, — mit dem Wunsche, daß ihm einmal eine frohe Stunde zu teil werde, in der er fröhlich und dankbar aufblicke zum Himmel, — mit dem Zwecke, daß in deiner Hand ihm die rettende Hand der Gottheit erscheine, und daß er inne werde, der Arm Gottes sei noch nicht verkürzt, und er habe noch allenthalben Werkzeuge und Diener genug, und daß ihm Glaube, Liebe und Hoffnung aufgehen möchten; wäre daher der eigentliche Gegenstand, dem du aufhelfen wolltest, nicht sein Äußeres, das immer ohne Wert bleibt, sondern sein Inneres: so wäre die gleiche Tat mit moralisch-religiösem Sinne getan.“ —

So wird ein Krieg im Interesse dieses innern Lebens und seiner realen Existenzbedingungen zur Kulturtat, zu einem moralischen kategorischen Imperativ, und ein Friede, begehrt und begünstigt von dem satten Selbstbehagen, das in seinem sinnlichen, materiellen Genuß nicht gestört sein will, zu einer Barbarei oder besser Entartung und einer moralischen Nichtswürdigkeit. Krieg und Friede sind an sich weder sittlich noch unsittlich, weder gut noch böse; sie werden das eine und das andere erst durch die Stellung unseres moralischen Willens dazu, ob wir sie aus wahrer Menschlichkeit oder versteckter Tierheit, aus moralischer Freiheit oder Unfreiheit begehren und wollen. Wir würden freilich weniger säbelrasselnde Kriegspolitik zu treiben brauchen, wenn unsere Diplomatie eben innerlich nicht so jämmerlich auseinanderfiele, wie sie nach außen hin sich in Ressorts teilt, wenn alle äußere Staatspolitik innere Kulturpolitik wäre, unsere Staatskunst überhaupt erst einmal von dem echten Kulturgedanken durchdrungen wäre. — In Bismarck hatte Deutschland einen genialen Staatsmann mit dem doppelten Janusgesicht; aber uns durfte der ganze Segen seiner Kunstpolitik noch nicht zu teil werden; weil wir noch nicht reif dafür waren. Wir hatten ja die Rothosen geschlagen, und das war Ruhm genug, überreichlich genug; denn der Deutsche ist immer bescheiden, und so ließ das Volk seinen Bismarck im Stich, als er es freimachen wollte von den — Schwarzröcken und ihrer Politik, die nichts mit Religion zu tun hat. Dafür folgt uns nun das Wort „Kulturkampf" als Hohn schon über ein Vierteljahrhundert.

Wenn wir hier scheinbar etwas abgeschweift sind, so wurde dieser Streifzug doch nur unternommen, um zu zeigen, daß auch die kritische Betrachtung der Geschichte dem gleichen Grundmotiv des historischen Unterrichts zu dienen hat. Sie soll die Erkenntnis zu dem Gedanken emportragen, dessen Inhalt das Gemüt bereits gefühlsmäßig aufgenommen hat: daß die Entwicklung der Menschheit zu immer freierer Herrschaft der Vernunft ein ewiges Gesetz sei. Es handelt sich bei diesem letzten Stadium des historischen Unterrichts also nur um einen Vertiefungskursus.

Uns war darum zu tun, die tragende Idee des Geschichtsunterrichts klar herauszustellen und für seine methodische Ausgestaltung einen Grundriß zu entwerfen. Wenn der Lehrer weiß, was er will und soll, die Richtungslinie und das Ziel seines Unterrichts ihm bekannt sind, dann müßte ihm das Ausgestalten und Gelingen der Lektion kaum besondere Schwierigkeiten bereiten, weil ja dann im allgemeinen weiter nichts von ihm verlangt wird, als ein Beherrschen der pädagogischen Handwerksgriffe. Daß wir mit Vorerzählen, Abfragen und Nacherzählen keine vertiefende Geschichtsbetrachtung treiben können, würden wir gar nicht erwähnen, wenn wir nicht die ungeheure Macht der Gewohnheit klar vor uns hätten, unter deren Zepter selbst das

historisch Verrottete Recht und Leben behält, und wenn nicht die Tatsache bestünde, daß noch vielerorten der Geschichtsunterricht von der ersten bis zur letzten Stunde nach dem Grundsatz Kehrs erteilt wird: „Geschichte kann nicht entwickelt, sondern muß erzählt werden.“ — Der erste Geschichtsunterricht stützt sich auch bei uns ganz auf die Erzählung, und an der rechten Stelle und im rechten Augenblick wird sie immer ihren Wert behalten; aber sie geht dann immer mehr, sowohl da, wo wir die Historie als monumentalische als auch besonders da, wo wir sie als antiquarische den Kindern geben, in die Form der Darstellung über. Der Lehrer gibt das Tatsachenmaterial; aber die Kinder müssen unter seiner Leitung die Bausteine aneinandersetzen und verkitten, daß ein sprechendes Ganzes daraus wird. Bei der kritischen Geschichtsbetrachtung soll der Lehrer dann zeigen, wie weit er Meister des sokratischen Lehrgesprächs ist, wie er die Denkkraft des Kindes, sein Schluß- und Urteilsvermögen bei dem Verfolgen der pragmatischen Linien zu verwerten weiß und es weiter zu entwickeln versteht, wieviel er in der Erziehung von Wahrheitssuchern leistet. Wem das dazugehörende psychologische, didaktische Wissen einigermaßen in Fleisch und Blut übergegangen ist, wer selbst den Geschichtsunterricht schon im Sinne einer vertiefenden Durchgeistigung betrieben hat, oder wenigstens einigermaßen mit der neueren Geschichtsliteratur vertraut ist, die methodisch reformierend vorgegangen ist, dem wird es nicht schwer fallen, sich in unsere Gedankengänge hineinzufinden. Wir empfehlen für die kritische Geschichtsbetrachtung als praktisches Handbuch für den Lehrer: „Die deutsche Geschichte in der Volksschule“ von Richard Fritzsche.*)

Das Prinzip der kritischen Geschichtsbetrachtung ist in dem Buch durchweg musterhaft durchgeführt. Daß es als Arbeit eines Herbartianers nicht ganz unseren Forderungen entsprechen kann, ist selbstverständlich; doch treten die methodischen Differenzen zwischen Herbartianern und Nichtherbartianern fast vollständig zurück, sobald es sich um die Betätigung des Denkvermögens und der Urteilskraft handelt. Was die Herbartsche Psychologie hierin geleistet hat, steht und wird bestehen, und in der besonderen Schulung dieser Kräfte sind wir im allgemeinen noch lange nicht Herbartianer genug. Wir divergieren auf dieser Stufe nicht in den methodischen Mitteln, sondern allein in den Zwecken, denen die Mittel dienen sollen. Die Pflege der sittlichen Gesinnung steht ja auch bei den Herbartianern oben an; aber daß ihr Gesinnungsunterricht nicht ganz das ist, was wir darunter verstehen, dürfte aus unseren Ausführungen genügend hervorgegangen sein. Man hat sich eben gescheut, die ideale Achse der Gesinnungen klar und bestimmt wie eine jonische Säule aufzustellen; man liebäugelte

*) Verlagsbuchhandlung H. A. Pierer. Altenburg.

mit dem Menschheitsgedanken, wollte ihn auf vernünftigem Wege erobern und scheute sich doch im letzten Augenblick, ihn offen aus den Händen der Vernunft zu empfangen. — Immer und überall mehr Konzentration auf den einen Gedanken, der die Lebensidee des Gegenstandes umschließt — hier also schärfere Herausarbeitung des Kulturgedankens, des diesseitigen Erlösungsgedankens —, und es wird mehr Geschlossenheit und Gedrungenheit in die Kompositionen der Lehrproben kommen. Was wir aber an dem Buche besonders anerkennen müssen, ist die Anordnung des Stoffes. Aus Rücksicht auf den geistigen Standpunkt der Kinder und das oberste Erziehungsziel kann der Geschichtsunterricht immer nur die Hauptpartien berücksichtigen, sagt der Verfasser sehr richtig. Wie er nun diese Zeitbilder psychologisch verknüpft, ohne dem Gängelbande der Chronologie zu folgen, das dürfte alle diejenigen beruhigen, denen bei unseren Ausführungen die alte gute Ordnung der Dinge in ein Chaos zu versinken schien. Der nur ordnende, tabellarische Verstand glaubt allerdings systematisch in der Historie vorzugehen, wenn er die Punktreihe der Chroniktafel verfolgt; aber in Wirklichkeit hat er weder das Wesen der Chronik, wie es in jedem Gewordenen steckt, ebensowenig wie den historischen Charakter der Dinge erfaßt. Die Geschichte eines Dinges ist die Erzählung von seinem Sein: wie es war, wie es wurde, wie es ist und werden könnte mit dem Märchenschluß vom Zukünftigen.

Auf ein anderes Bedenken, das man uns wohl am ersten entgegenhalten dürfte, wollen wir noch kurz antworten. Woher soll die Zeit zu einem solchen Geschichtsunterricht kommen? — Nun, wir haben uns deutlich genug darüber ausgesprochen, daß Wissen und Bildung zwei ganz verschiedene Dinge sind, daß jemand ein ungeheures Wissen besitzen und eine klägliche Bildung verkörpern kann, und deshalb sagen wir: es ist besser, es bleiben ein paar Lücken in dem Gedächtnis und Wissen, als der ganze innere Mensch ist durchlöchert wie ein Schwamm, der alles auffaugt und von sich gibt, je nachdem des Lebens Hand auf ihm liegt. Denken wir weniger an die Revisoren, die alljährlich zu den Frühjahrsparaden und Herbstmanövern unserer Schultruppen kommen, und mehr an den strengeren und tiefer gehenden Revisor des Lebens, der keine Paradetruppen, sondern zähe und markige Kämpfer verlangt.

Zum anderen aber: nichts ist ewig; was heute ist, braucht morgen nicht mehr zu sein, und wenn wir Ernst machen mit der ästhetischen Erziehung und unsere Schulen umwandeln, wird eine der ersten Taten sein, daß wir den historischen Unterricht aus seiner untergeordneten Stellung befreien, wobei sich dann die Stundenzahl bedeutend zu seinen Gunsten verschieben wird. Ich denke — und wenn ich's nicht hoffte, möchte ich keinen Finger für die Sache gerührt haben —, daß wir uns noch einmal des Verrats schämen werden, den wir an unsern

Eltern und unserer Vergangenheit geübt haben, indem unsere Kinder in der Schule von ihnen nichts zu hören bekamen, während ihnen die Urvätergeschichte des jüdischen Volks als ein heiliger Kanon in Sagen und Liedern vom ersten Schultage an eingeflößt wurde, daß wir heute noch für die Betrügereien Jakobs, für das goldene Kalb Arons, für die sehr materielle Geschichte Israels täglich die schöne Morgenstunde im Unterrichtsbetriebe übrig haben und für unseres Volkes Geschichte ganze zwei Stunden in der Woche. Jedem Manne mit nur etwas ausgeprägtem Volksgefühl und Nationalbewußtsein müßte doch die „profane" Geschichte seines Volkes dreimal heiliger sein, als die sogenannte heilige Geschichte des jüdischen Volkes. Wir fordern aus diesen Gedanken heraus nicht nur mehr Zeit für den historischen Unterricht, sondern wir verlangen, daß der historische Unterricht auf der Oberstufe in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt wird.

Der Mangel an geistiger Einheit in unserem Spezialistengewirr, die Schwäche des Hauptnervs in dem Netz der Lebensfäden, hat schon längst die Aufmerksamkeit und das Bedenken aller Einsichtigen erregt, und eine verkleinerte Nachbildung davon ist unsere Schule und ihr Unterricht. Wir haben viele offene Fächer, aber keinen geschlossenen Schrank der Bildung, zu dem Staub und Motten nicht freien Zugang haben. Nach Einheit und Geschlossenheit im Charakter unseres Schulbetriebes müssen wir streben, und dahin kommen wir nur, wenn wir die einzelnen Fächer nach ihrer Grundidee auf ein Hauptfach beziehen, sie organisch davon abzweigen und ebenso natürlich wieder überführen in das Hauptfach, das die allgemeine Grundidee bestimmter und idealer verkörpert hat, als jedes andere Fach. Für diese Zentralisation des Unterrichts kommt einzig und allein der Geschichtsunterricht in Betracht.

Der Muttersprachunterricht ist das Urfach des Schulsystems und die tragende Säule für die ersten Schuljahre. Von ihm zweigen sich alle übrigen Fächer ab; selbst der Rechenunterricht wird sich hier als ein reales Bedürfnis in einer der ersten Märchen-Plauderstunden einstellen. Wir haben gezeigt, wie sich der anschauliche Muttersprachunterricht in einen dem Verstande dienenden logischen und einen dem Gefühl dienenden poetischen Anschauungsunterricht gabelt. Aus diesem, indem wir mit der Sage an die Fabel und das Märchen anknüpfen, entspringt dann der historische Unterricht, der wieder Heimatskunde und Geographie als weitere Triebe ansetzt. Aus jenem realen Anschauungsunterricht geht die Naturgeschichte mit ihren Ausläufern, der Physik und Chemie hervor. Der Ursprung der technischen Fächer, Schreiben und Zeichnen, aus dem Schoße des Muttersprachunterrichts ist ebenfalls deutlich klargelegt. — Man erinnere sich nun der Stellen, wo wir von dem Austausch der Säfte und Kräfte zwischen dem Literatur- und Geschichtsunterricht sprachen, wo wir darauf hinwiesen,

wie die Charakterbildung durch den Geschichtsunterricht in die Spitze des moralisch-religiösen Menschen ausläuft, der historische Unterricht uns dem religiösen in die Arme führt. — Selbst mit den naturgeschichtlichen Fächern ist der geistige Konnex viel tiefer, als er sich dem ersten Blicke zeigen möchte. Man muß nur den Entwicklungsgedanken, wie er uns durch die moderne Naturwissenschaft erst erschlossen ist, im Auge behalten, um zu erkennen, wie beide Fächer, die Geschichte der Natur und Kultur, ein einziges Gleichnis sind, und wie eins für das andere bessere Anschauung und tieferes Verständnis erzeugt. Wenn ich bei einer Pflanze den Weg der Entwicklung verfolge von dem Augenblick, wo die Erde das Samenkorn aufnimmt, bis dahin, wo sie wieder in die Erde zurücksinkt, so habe ich eine Geschichte der Pflanze. Und wenn ich die einzelnen Klassen des Tierreichs durchgehe, wie sich die eine aus der anderen entwickelt hat, so habe ich eine Geschichte des Tierreichs. Die Geologie ist die Geschichte von der Entstehung und Veränderung der Erdrinde, und so ist die ganze Naturwissenschaft in ihrem innersten Kern Naturgeschichte. In diesem ihren Charakter, als Geschichte von dem Werden und Vergehen der Naturkörper, liegt ihre große Bedeutung für das Leben. Unsere Volksschule hat von diesem Geist allerdings sehr wenig bis jetzt verspürt, und so kommen wir auch hier wieder mit dem schrecklichen Alarmsignal: Reform, Reform!

Die Grundidee des ganzen Schulsystems, der alle Fächer dienen sollen, ist aber die: den Kindern die Welt zu erschließen, in der sie einst leben und sich betätigen sollen; sie sollen sie begreifen in ihren natürlichen Gesetzen und sich hineinfühlen in die inkommensurablen Größen des Lebens. Und dieses Prinzip verkörpert am vollkommensten der historische Unterricht. Er soll dem Kinde in der ihm zugänglichen Form den Sinn des Lebens als etwas Großes und Erhabenes erschließen; es soll durch ihn ein diesseitiger, lebensfreudiger Idealismus geweckt und gepflegt werden, den ein ausgeprägtes realistisches Verständnis zügelt, berichtigt und beherrscht. Der historische Unterricht als Zentralisationspunkt im System der ästhetischen Erziehung ist keine Klügelei unsererseits, sondern ruht unleugbar auf einem Eckstein des Schillerschen Gedankenbaues.

Diese Wandlung des Volksschulbetriebs ist eine staatspädagogische Forderung sowohl im Interesse des sich vorwärts entwickelnden nationalen Lebens als auch zur Immunisierung desselben. Nicht die demokratische Bewegung ist Deutschlands größte Gefahr, sondern der ärgste Feind unserer wahren Volksfreiheit ist der Klerikerstand in unseren Volksvertretungen, der unseren Konstitutionalismus zu einem Zerrbilde von dem macht, was er sein soll. Mit der Reform unseres Schulbetriebs würde erst die durchaus notwendige energische Abwehr des Staates gegen ein kirchliches Schul- und Erziehungssystem ein-

setzen, dem es nicht um die Herrschaft des Geistes, sondern um die Herrschaft der Geistlichkeit zu tun ist, um orthodoxe und hierarchische Gelüste, die im katholischen und protestantischen Lager wieder eifriger als je gepflegt werden. Zu diesem Reformwerk brauchte sich die Regierung nicht einmal um das Zustandekommen von parlamentarischen Kompromissen bemühen; weil diese innere Schulangelegenheit zum guten Teil vom Ministertisch aus durch neue, zeitgemäße „Allgemeine Bestimmungen" entsprechend den Falkschen Erlassen geregelt werden kann. Eins nur muß die Regierung dabei haben, um mit zuversichtlichem Vertrauen die Hand ans Werk zu legen: Zutrauen zu der Geschichte unseres deutschen Volkes und zu dem in seinem innersten Kern immer noch sich selbst treu bleibenden Charakter unseres gegenwärtigen Geschlechts. Das wäre der Anfang einer echt nationalen Schule, gegen welche die einsichtigen Theologen, die nicht so sehr das Ihre als das Wesen der Sache suchen, schon heute nichts einzuwenden haben. Sie haben bereits überall da, wo sie die Oberhand haben, durch ihre Synodalbeschlüsse offen bekundet, daß das Heil von Kirche und Schule nur in der Trennung von beiden zu suchen ist.

Leider hat die Regierung immer noch mehr Ohr für die Posaunenbläser gehabt, die gleich ihren alttestamentlichen Glaubensvettern den Schall ihrer Drommeten gegen die Mauern des heidnischen Jericho richten, als für die verhaltene Stimme des Volkes und für die ruhigen, ernsten Mahnungen der Männer, die es grundehrlich mit ihrem Volke meinen, und die dem Pulsschlag des Nationallebens näher stehen als jene. Ja, es fehlt nicht an Beispielen, daß die Regierung, die dem Abstumpfungs- und Verdumpfungssystem eine Konzession nach der anderen macht, sich hier und da im Lande genötigt sieht, dem Interesse der Kommunen für ihre Schulen einen Dämpfer aufzusetzen. Je mehr sich aber in der Zentrale des Staatsorganismus dies stagnierende Moment bemerkbar macht, um so mehr sollte man allerorten an der Peripherie zur Initiative übergehen. Der Gesundungsprozeß eines Körpers ist durchaus nicht an den Weg von innen nach außen gebunden; ja mitunter können die apathischen Funktionen der Zentrale nur durch eine gesteigerte Hauttätigkeit wieder gehoben werden.

Die Schwierigkeiten, die sich der Verwirklichung unseres Ideals, einer freien, kirchlich unabhängigen Staatsschule mit einer wahrhaft nationalen Erziehung, scheinbar in den Weg stellen, sind für einen klaren, festen Willen tatsächlich nicht als unüberwindlich vorhanden, weil die Zeit dafür erfüllt ist, und alles dahin gravitiert und drängt. Man sollte den guten Willen sich nur einmal betätigen lassen, der sich überall regt: in den Lehrerkreisen, in den kommunalen Körperschaften, im Volke oben und unten, und die Wandlung der Dinge würde sich ohne gewaltsame Umwälzungen auf dem natürlichen Wege der Evolution vollziehen. Man gebe den Kommunen die Freiheit zur

Gründung von Versuchs- und Reformschulen im Sinne des ästhetischen Prinzips, und wir werden sie bald allerorten im Lande emporkeimen sehen. Emporkeimen müßten sie im vollen Sinne des Wortes. Wo man einen Mann von Talent hat, der erfüllt ist von Lust und Liebe zur neuen Sache, da sollte man ihm eine oder mehrere Klassen übergeben, in denen er mit gleichstrebenden und besonders befähigten Mitarbeitern frei und unabhängig von dem jetzigen System arbeiten kann. Es würde sich aber empfehlen, nicht mehr als die beiden untersten Jahrgänge aus dem alten System zu übernehmen, wenn man nicht nur mit ABC-Schützen beginnen will. Während diese Klassen dann aufwärts geführt werden, wird das System alljährlich unten ergänzt und der Lehrkörper von Jahr zu Jahr vergrößert. Besondere Sorgfalt verlangt die Auswahl der Lehrpersonen. Der Dirigent der Schule müßte sie sich selbst auswählen, wie er sie für seine Zwecke braucht; denn der Unterricht würde sich zunächst fast durchweg, in den oberen Klassen unbedingt, als Fachunterricht gestalten. Der Leiter dürfte keine Lehrperson nur auf ihre Zeugnisse hin berufen, sondern nur nach eingehendem Studium ihrer pädagogischen Fähigkeiten. Um Kräfte für die einzelnen Reformschulen brauchten wir uns nicht zu sorgen; sie wären da, sobald nur der Ruf erschallen würde: Freiwillige vor! — Und ein Korps von Freiwilligen müßten auch die Schüler sein. Hier könnte man gleich ein lehrreiches statistisches Experiment machen, indem sich die Eltern melden müßten, die ihre Kinder der Reformschule übergeben möchten. An Schülern wird es ihr nicht fehlen; aber die Zahl der Meldungen dürfte vielleicht ein vernichtendes Scherbengericht für das alte System werden. — Welche Fülle von Anregung müßte auch eine solche Schule für die übrigen im Gefolge haben! Das Gros der Lehrer würde sich dem Einfluß des Beispiels und Erfolges nicht entziehen können, würde im stillen umlernen und sich allmählich akklimatisieren. Man würde dabei auch die üblen Folgen einer stoßartigen Entwicklung, die plötzliche Reformen auf Grund von Dekreten immer nach sich ziehen, weniger verspüren. Andererseits wäre das Alte neben dem Neuen wieder der beste Regulator der Bewegung und würde der Abweichung ins Extrem der neuen Partei vorbeugen. — Die bedeutendsten Fortschritte auf dem Gebiete der Erziehung, die innere und äußere Gestalt der Schule verdanken wir den pädagogischen Persönlichkeiten, Männern, die sich uneigennützig zu einer Zeit in den Dienst der Idee stellten, da für die Bedeutung der Volkserziehung wenig oder gar kein Verständnis im Volke war. Es wäre nur eine gerechte Rückzahlung des geistigen Kapitals, das die Allgemeinheit der Persönlichkeit schuldet, wenn jene dieser die Mittel und Bedingungen bereit stellt, die die Persönlichkeit unter den heutigen Verhältnissen zur Betätigung ihrer Kraft bedarf, der Persönlichkeit eben die Möglichkeit verschaffte, sich auf dem ihr

eigenen Felde auszuleben, was doch auch nur wieder ein Ausleben im Dienste der Allgemeinheit bedeutet.

Allen Respekt vor unserer Staatsregierung; aber was würde man wohl zu dem Treiben eines Arztes sagen, der an den Fingern und Zehen massiert, um dadurch den Blutkreislauf wieder in Ordnung zu bringen, den der schwache Herzmuskel versagt? — Ähnlich müht man sich jetzt immer an der Peripherie des Staatskörpers mit Verfügungen, Ermahnungen und Anweisungen ab und vergeudet Zeit und Kraft, wo man mit einem Bruchteil der aufgewendeten Mühe unendlich größere Wirkungen erzielen könnte. Die erste Voraussetzung der neuen Schule sind die entsprechenden Lehrkräfte, und bei der Lehrerbildung sollte der Staat nur mit aller Energie aktiv einsetzen; dann würde der neue Geist bald von außen und innen den Staatskörper belebend durchdringen. Mit einem etwas zeitgemäß gemodelten Lehrplan für die Seminare ist hier nichts getan, wenn eben die Organe zur Ausführung und Durchführung fehlen. Nun sage ich's aber gerade heraus: es ist ein Elend mit diesen Führern unserer angehenden Jugenderzieher, und die Zusammensetzung so eines Präparandeums- und Seminarlehrkörpers — wie er durch das Sparsamkeitssystem des Staates bedingt wird — ist eine Kulturvergeßlichkeit, die anderen Zeiten und anderen Reichen entsprechen könnte, einem Staate aber, der das Volk der Denker und Dichter umschließt, niemals zur Ehre gereichen kann. Ist es wohl zu glauben, daß unsere Seminare ohne ordentliche Zeichenlehrer wirtschaften! Jede Mittelschule hat heute fast ihre Lehrkraft, die ihr Staatsexamen als Zeichenlehrer abgelegt hat; in den größeren Kommunen sind die Volksschulen sogar zum Teil so glücklich; aber an den Seminarien kennt man derartige Größen nicht, und wo wir eine antreffen, ist es nicht das Verdienst des Staates, sondern des Zufalls. Wenn niemand von den Seminarlehrern Naturanlage genug für das Fach in sich fühlt und sich freiwillig meldet, wird der Hilfslehrer oder der Musiklehrer zu einem sechswöchentlichen Kursus abkommandiert, und dann haben die Seminaristen die tüchtige Kraft, die sie gebrauchen. Und so geht's weiter: der Musiker, der nur für die verborgene Arithmetik seiner Seele Sinn hat, dem Rechnen und Mathematik aber das Gleichgültigste auf Gottes Erdboden sind, muß in der einen oder anderen Klasse der Präparandenanstalt Rechenunterricht erteilen, der Naturwissenschaftler erteilt systematischen Religionsunterricht, der Mathematiker ohne poetisches Gefühl analysiert Gedichte, und wer beseelt ist von dem Wunsch, seine Schüler ins poetische Land zu führen, muß des Unterrichtsplanes oder des neuen Oberlehrers halber auf einmal Taktschreiben geben. — Daß an einem Seminar jedes Fach seine Autorität, einen ganzen Mann im Wissen und Können haben muß, sollte doch eine Selbstverständlichkeit sein. Wen finden wir aber nun dort?

Theologen, die für den Pastorenberuf verloren gegangen, oder ihn aus innerer Nötigung aufgaben, die dann aber leider zum Pädagogen meistens ebensowenig von der Natur berufen waren. Vom Rektor und „Sonntagsnachmittagsprediger" rücken sie über den Seminaroberlehrer zum Kommandanten einer Intelligenzbastille — amtlich Seminar genannt — meistens verhältnismäßig schnell auf. Ihre Nebenbuhler sind Kandidaten des höheren Schulamts, die für jene Elitetruppe nicht ganz „fair" sind. Was sich sonst noch aus dem akademischen Material mit Talent und Neigung zum Seminar wendet, kommt für den Lehrkörper kaum in Betracht, weil sich der Fähige in ihm nicht lange aufhält, da er bald an höheren Orten gebraucht wird. — Und nun kommen die Seminariker als zweite Garnitur; deren Berufungsurkunde für den Seminarlehrerposten immer in Wasserschrift die Bemerkung trägt: „Bis hierher und nicht weiter." Wahrlich, wer ein ganzer Kerl in seinen Leistungen und seinem Persönlichkeitsbewußtsein ist, bedankt sich dann von vornherein für eine derartige Stellung und Leibrente auf Lebenszeit; obschon man sich doch kaum einen dankbareren und idealeren Lehrstuhl denken könnte, wenn die begleitenden Umstände nicht so abschreckend wären. Der Staat aber weiß sich zu helfen; er beruft junge Männer, die aus ihrem pädagogischen Kittel den Schülerstaub noch nicht herausbekommen haben, die noch nicht zum selbständigen Pädagogen, viel weniger zum Menschen und Mann ausgereift sind, die im besten Falle wandelnde Enzyklopädien sind, und die für das Leben in zwei Hälften wie ein Osterei auseinanderklappen: in eine Schale des Wissens ohne Lebensinhalt und eine Schale brachliegenden Lebens, in dem kein Wissen keimt und Frucht bringt. Aber das findet sich alles zusammen: sie sind einmal staatlich gestempelt und berufen zum Seminarhilfslehrer und späteren Lückenausfüller. Damit ich aber niemand zu nahe trete und mir nicht Ungenauigkeiten in der Statistik nachgewiesen werden, überlasse ich es jedermann, den Prozentsatz der Männer in dieser Masse festzustellen, auf die wir gern das Wort Schillers anwenden:

„Aber entfaltet sich auch nur einer, einer allein streut
Eine lebendige Welt ewiger Bildungen aus."

Welche Summen wendet der Staat jährlich für zur Disposition gestellte Offiziere auf, und dieses kleine Ingenieurkorps der für den Kulturdienst bestimmten Truppe sollte nicht einmal zeitgemäß organisiert und ausgebaut werden können? — Zu dem Zwecke muß die pekuniäre Lage und die Stellung der Seminarlehrer eine andere werden und mit ihrer Arbeitsüberbürdung ein Ende gemacht werden. Der Seminarlehrer darf nicht hinter dem Gymnasialprofessor marschieren, sondern muß mindestens neben ihm stehen, geistig und gesellschaftlich. Das Rektorexamen ist noch keine Qualifikation zum Seminar-

lehrer; es sei denn, daß der Mann auf andere Art sich vor seinen Kollegen durch wissenschaftliche Arbeiten hervorgetan hat, sonst müssen wir unbedingt noch ergänzendes Universitätsstudium fordern, aber freies, nicht wieder in einen Schnürleib gepreßtes. Und was nun die Akademiker betrifft, so sollte freilich jeder Seminarlehrer zum Gymnasiallehrer berufen sein; aber jeder Gymnasiallehrer dürfte sich noch lange nicht zum Seminarlehrer eignen; denn bei ihm muß zum Wissen noch ein ausgeprägtes pädagogisches Talent und eine geschlossene Persönlichkeit kommen. Eine gründliche Reorganisation der Seminare würde auch den Ruf nach der Universität wieder rektifizieren. — Was sind zehn, zwanzig Jahre in der Entwicklung und Entfaltung eines Staatslebens! Mehr Zeit aber würden wir nicht gebrauchen, um nicht nur die Früchte reifen zu sehen, sondern um auch schon ernten zu können; wenn wir die Zentrifugal- und Zentripetalkräfte unseres kreisenden Lebens ernstlich benutzen würden.

Zu diesen beiden Faktoren hat sich dann das Streben des Lehrerstandes, den Forderungen der Zeit zu genügen, die ernste Arbeit des Erziehers an sich selbst, zu gesellen. — Wartet nicht, bis der Staat kommt, eure Seminarien reformiert und euch die Universität öffnet! Laßt eure Vereine die Hochschulen eures Denkens sein; eure eigne Weiterbildung sei euer wissenschaftliches Studium; die Wissenschaft ist heute populär genug, um ihre Gebiete selbständig zu durchforschen. Alt genug seid ihr dazu, wenn ihr ins Amt kommt, und Zeit genug habt ihr jetzt auch, wo der härteste Kampf um das tägliche Brot vorüber ist. Es ist eine Lust, wenn man sieht, wie vielerorts gearbeitet wird; es gibt aber auch noch ungezählte dumpfe Vereinsstuben, wo sich die ganze Kühnheit und Freiheit der Gedanken um das heilige Nationalspiel der Deutschen dreht: da wagt man, da spekuliert man, da riskiert man alles — sonst aber: Froschfriede! — „Wenn ihr euch in die Geschichte großer Männer hineinlebt, so werdet ihr aus ihr ein oberstes Gebot lernen, reif zu werden und jenem lähmenden Erziehungsbanne der Zeit zu entfliehen, die ihren Nutzen darin sieht, euch nicht reif werden zu lassen, um euch, die Unreifen, zu beherrschen und auszubeuten.“ — So mahnt uns Nietzsche zur Selbsterziehung, und noch eine andere Mahnung für unsere Erziehertätigkeit wollen wir uns gesagt sein lassen:

„Bleibt mir der Erde treu, meine Brüder, mit der Macht eurer Tugend! Eure schenkende Liebe und eure Erkenntnis diene dem Sinn der Erde! Also bitte und beschwöre ich euch.

Laßt sie nicht davon fliegen vom Irdischen und mit den Flügeln gegen ewige Wände schlagen! Ach, es gab immer so viel verflogene Tugend!

Führt, gleich mir, die verflogene Tugend zur Erde zurück — ja, zurück zu Leib und Leben: daß sie der Erde ihren Sinn gebe, einen Menschensinn!“ Aus: „Also sprach Zarathustra.“

Schlußwort.

An einem Frühlingsmorgen stand ich an dem Fenster meines alten, düstern Schulgebäudes und gewahrte in der Mauerecke eine Spinne, die eifrig beschäftigt war, ihr Netz auszuspannen. Faden zog sie auf Faden, knüpfte hier, knüpfte dort; kein Weg war umsonst, kein Fädchen hing nutzlos und unverwertet herab; jedes Teilchen wurde sogleich mit dem Vorhandenen verbunden, dem Ganzen organisch eingegliedert. Da kam mir der Gedanke: wenn wir doch in unserer Erziehungskunst etwas von der Arbeit der Spinne lernten! Gesonnen und gesponnen ist genug von den großen Geistern in den Jahrhunderten. Viel tausend gute Fäden, goldene und seidene, sind vorhanden; aber sie hängen herab wie die Schnüre eines indischen Moskitonetzes vor dem Türeingang, und wir selbst sind die Insekten, die davor hin- und herschwirren, ohne hindurch in das Innere zu kommen. Wie wenige Menschen begegnen uns doch im Leben, von denen wir sagen können, daß sie jene schöne Kunst, jene höchste Lebenskunst gelernt haben, die Grillparzers Sappho als das Ideal des Menschendaseins hinstellt, nämlich die Lebenskunst, die es gelernt hat:

„Das Leben aus der Künste Taumelkelch,
Die Kunst zu schlürfen aus der Hand des Lebens."

Wenn wir doch erst einmal diese krampfhafte Hechelei und Haspelei einstellen möchten und an das Verknüpfen und Verbinden gehen wollten, und wenn doch endlich einmal der Hornruf zum Sammeln bei den Geistern durchdringen möchte! — Wir haben neben Schiller Goethe, Fichte und Nietzsche genannt, sind von Schiller zu den neuesten For-

schungen auf dem psychologischen Gebiete übergegangen, um zu zeigen, daß Schiller immer noch ein Moderner ist und unserer Zeit mehr zu sagen hat, als Hunderte unserer Eintagsfliegen, die ihre Flügel allzu selbstbewußt im Lichte des Tages spreizen und schillern lassen, und daß neben ihm die Gedanken eines Nietzsche nicht so unsinnig sind, wie sie von anderer Seite verschrieen werden.

Wenn wir erst eine Ahnung davon haben werden, was Nietzsche in der Selbstkritik zur „Geburt der Tragödie" unter der Aufgabe versteht: „Die Wissenschaft unter der Optik des Künstlers zu sehen, die Kunst aber unter der des Lebens" — so werden wir auch wieder mit Ehrfurcht die Tempelhallen der Schillerschen Gedanken betreten und mit Staunen erkennen, daß Nietzsche diesen Tempel erst abgetragen, abgebrochen — und dann wieder aufgebaut hat. — Nietzsche war immer radikal, „radikal bis zum Verbrechen", und die Folge davon war bei seiner ebenso ausgeprägten Ehrlichkeit und Wahrheitsliebe gegen sich selbst, daß er sich hinterher wieder korrigieren, sich selbst widersprechen mußte und dadurch auch von anderen Geistern, mit denen er aufs engste verbunden war, um dieser letzten Konsequenzen halber auf einmal und scheinbar auf immer durch eine nicht zu überschreitende Kluft getrennt wurde. Wenn Schiller uns in seinen philosophischen Schriften von der Bedeutung der ästhetischen Kultur und von ihrem notwendigen Anteil an der Kultur der Menschheit überzeugen will, so tut er das als der klare, ruhige philosophische Denker aus der Kantischen Schule, „der den nüchternen Verstand die Ufer ausmessen läßt, zwischen welchen der Strom der Begeisterung brausen soll," und übersieht dann nicht die Macht und die Reiche des Gedankens und Willens. — Ganz anders Nietzsche: für ihn ist in seiner ersten Periode das Dasein und die Welt überhaupt nur als ästhetisches Phänomen gerechtfertigt und möglich, und als sich dann auf diesem Wege des Gedankens die Spitze der Weisheit gegen den Weisen kehrt, da dringt er mit der Verwegenheit eines Welteroberers in das Reich des Gedankens und der exakten Forschung ein, und auf seinem Banner steht der Wahr- und Wahlspruch: „Lieber den Untergang der Menschheit, als den Rückgang der Erkenntnis!" Die ganze metaphysische Schönheitswelt geht den Erkennenden nichts mehr an. Aber auch hier gab's bald ein Halt für den kühnen Eroberer, und er wendet sich unbefriedigt aus diesem Lande der rationalen Vernunft. Und nun kommt seine dritte Periode. — „Deine Gefahr ist keine kleine, du freier Geist und Wanderer! Du hast das Ziel verloren — damit hast du auch den Weg verloren." — So steuert denn der kühne Seefahrer wieder hinaus in das Weltmeer des Geistes, den Blick unverwandt nach der „Sonne der Menschheitszukunft" gerichtet, um das Kulturideal, das Menschheitsideal zu entdecken. — Siehe da, das Himmelswunder! das den „Argonauten des Ideals" an die Küste des Landes verschlägt,

auf das Schiller einst den ersten Fuß gesetzt hat. Der „Immoralist“ — wie sich Nietzsche in ironischer Laune genannt hat — und „der Moraltrompeter von Säckingen“ — mit welchem Namen er Schiller einst in seinem dionysischen Rausche verspottet hat — sie treffen in der ethischen Zielsetzung des Menschen in einem Punkte zusammen. „Der Mensch ist das Wesen, welches will.“ Dieses Wort ist der Inbegriff von Schillers Leben und Denken und auch von der Gedankenwelt Nietzsche-Zarathustras. Es gibt für beide nur ein Streben, das des Schweißes der Edelsten wert ist, das unserem Leben Inhalt und Ziel geben kann, nämlich die Entwicklung unserer Gattung, die Erhöhung des Typus Mensch. Zwei Genien sind's, die sich zu beiden als Führer des Lebens gesellt haben: das Schöne und das Erhabene. Schillers Idealmensch und Nietzsches Übermensch sind keine Gegensätze und keine phantastischen Gebilde, sondern bezeichnen nur den Typ der kommenden Entwicklungsstufe unserer Gattung: den Menschen der moralischen Freiheit. — Freilich klingt die Wahrheit aus dem Munde des Weisen anders, der wie ein Hoherpriester ernst und würdig vor uns steht und uns das Gesetzbuch des großen Geistes auslegt, als wenn sie im Dithyrambenschwung von einem gottberauschten Seher und Sänger verkündet wird. Doch es wäre ein törichtes Unterfangen, wenn wir hier in dem engen Rahmen eines Schlußwortes auch nur den Versuch machen wollten, die Tagesweisheit von der Unität dieser beiden Geister zu überzeugen. Mag man uns und unsere paar hingeworfenen Gedanken hierüber für paradox halten, die Zeit wird bald kommen, wo man den jetzt unzeitgemäßen Schiller durch Friedrich Nietzsche den „Unzeitgemäßen“ wieder in seine Rechte einsetzen und insbesondere den pädagogischen Wert seiner philosophischen Schriften aufs neue erschließen wird, und wo wir auch umgekehrt durch Schiller zu Nietzsche gelangen werden. Wer es einmal gefunden und empfunden hat, wie die Töne von hüben und drüben zu einem wundervollen Akkorde zusammenklingen, der kommt nimmer wieder von diesem Ort, sondern lauscht und lauscht und möchte auch andere hierher führen, daß sie hören und verstehen lernen. — Wir täten's gern; hier können wir's nicht, vielleicht einst an anderer Stelle, wenn Kraft und Zeit ausreichen. — Nietzsche übersetzte alle Probleme ins Gefühl, und darin liegt das priesterlich Mahnende und das Prophetische seiner Stimme, daraus erklärt sich aber auch das Unverständnis, welches ihm seine Zeitgenossen entgegengebracht haben und wir ihm noch bringen; denn die Stimme des Gefühls ist uns fremd geworden, und seine Sprache verstehen wir nicht. Wer aber wollte mit dem Zarathustrapriester darüber rechten, daß sein Herz zu glühend und heiß war?

Wenn die moderne Naturwissenschaft für die physische Natur das Grundgesetz herausgestellt hat: Die Keimesgeschichte ist eine Rekapitulation

der Stammesgeschichte — so gilt für die Entwicklung der Geisteswelt auch die Umkehrung des Gesetzes: Der geistige Entwicklungsweg der Sippe ist eine Wiederholung der Entwicklung ihrer genialen Persönlichkeiten. — Lehre und Beispiel sind uns in Schiller und Nietzsche gegeben, und von unserer Fähigkeit, ihnen zu folgen, wird es abhängen, ob wir noch auf eine höhere, relativ vollkommenere Kulturstufe emporsteigen werden, oder ob wir als Nation von der Weltbühne einst werden abtreten müssen, noch ehe wir das Banner des deutschen Menschentums vor aller Welt entrollt haben, ob wir abtreten müssen, ohne der Nachwelt die Spuren einer deutsch-klassischen Kultur zu hinterlassen. Wir müssen es begreifen lernen, daß ebenso wichtig oder fast wichtiger als die Erkenntnis das Erfühlen aller Dinge ist, bei dem wir uns in ein liebendes, geschwisterliches Verhältnis zu der Welt um uns setzen, und daß wir neben dem klaren aber kalten Gedanken nicht jene Weichheit und Kindlichkeit des Gemüts entbehren können, bei der es sich naiv den Eindrücken hingibt und immer wandelbar und entwicklungsfähig bleibt.

Will die Kirche die große Kluft überbrücken, die sich zwischen Religion und Wissenschaft, zwischen Glauben und Wissen aufgetan hat, so muß sie von der erstarrten Doktrin lassen, wonach es in der Religion zunächst und zuletzt auf ein Fürwahrhalten, auf ein Rechtglauben ankommt, sie muß die Religion freier als das behandeln, was sie ist, nämlich als eine Herzenssache, die in unserem Zeitalter für den größten Teil des Volkes nichts mit dem katechetischen Wissen von der göttlichen Staatsweisheit und der Wohnung der Frommen und Bösen zu tun hat, sondern als Gefühlston der Abhängigkeit von dem großen Geiste, als ein Pulsschlag des kindlichen Vertrauens zu ihm und der zuversichtlichen Hingabe an ihn durch die Seelen zittert. In eine ähnliche Sackgasse hat sich auch unsere Pädagogik im weiteren und engeren Sinne verrannt, und die ästhetische Erziehung hat gegen diese Orthodoxie des Katheders Front zu machen, mag sie nun auf dem Professorensitz des akademischen Hörsaals thronen oder vom Podium des Volksschullehrers aus sich der ersten Jugend bemächtigen wollen. So gewiß es ein Vorurteil einer engherzigen Theologie ist, wenn sie glaubt, daß der Mensch nicht fromm fühlen und frei denken kann, ebenso gewiß ist es ein Vorurteil einer einseitigen Wissenschaft und Pädagogik, zu behaupten, daß sich schönes Empfinden und lebhaftes Gefühl nicht mit dem klaren Denken vereinigen lassen, und daß die irdische Glückseligkeit, der Kulturfortschritt allein von der Schärfe des Verstandes und der nüchternen Erkenntnis der Realität der Dinge abhängt. Ein kühler Kopf ist gut, wenn unter ihm ein warmes Herz schlägt. Um dieses Zentrum dreht sich das Sonnensystem der Schillerschen Gedanken, und auch die Gedanken unserer modernen Pädagogik und Kultur kreisen um diese Idee, um die Frage, wie die

Gedankenarbeit des Kopfes mit dem Pulsschlag des Herzens zu vereinen ist. — Aus Schillers Händen haben wir also unser gegenwärtiges Bildungsideal empfangen. Dumpf und tief wie das delphische Orakel hat der Genius vor einem Säkulum zu seinem Volk gesprochen; aber wir wußten den Sinn der Pythiasprüche nicht zu enträtseln, und so mißachteten und verachteten wir schließlich die Weisheit. Die großen Geister sterben für die Menschheit noch nicht mit dem Tode; sie verlieren sich an dem unendlichen Himmel wie die Kometen, entschwinden unseren Augen auf Jahre, Jahrzehnte, Jahrhunderte; dann aber kommen sie wieder, fesseln unser Auge, und wer sie nicht kennt, staunt sie als ein neues Wunder an. Wir wollen deshalb nicht vergessen, wird die Bewegung der ästhetischen Erziehung Tat, so finden wir uns am Postamente Schillers wieder, und das Jahrhundert wird unser Volk dorthin pilgern sehen, um seinem führenden Geiste zu huldigen. Sehr richtig sagt Professor Dr. Eugen Kühnemann am Schluß seiner Einleitung zu „Schillers philosophischen Schriften und Gedichten“*):

„Was Schiller der deutschen Bildung hinzufügen wollte, das war eine wahrhafte, vertiefte und verfeinerte ästhetische Kultur, nicht Schöngeisterei, sondern der schöne Geist, der von jener das Gegenteil ist, und der in nichts anderem sich zeigt als darin, daß in allem, was wir tun, ein ganzer und voller Mensch in die Erscheinung tritt. Gelungen ist es ihm nicht. Der Mangel an Einsicht und die Vorurteile sind heute im großen und ganzen noch dieselben wie damals. Um so freudiger setzen wir uns für seine Lebensarbeit ein, die ihr Werk noch nicht vollendet hat, sondern vielmehr erst tun soll.“

Auch diesem letzten, dem frisch frohen Protestieren gegen eine einseitige, tyrannisch gewordene Zeitströmung, stimmen wir aus vollem Herzen zu. — Und so soll denn auch ein aphoristischer Gedanke Schillers über die Entwicklungsstufen der Menschheit das Schlußwort unserer Arbeit sein, die wir in seinem Namen begonnen haben und in seinem Geiste durchzuführen suchten.

Drei Entwicklungsstufen der Menschheit.

„Sollte nicht von dem Fortschritte der menschlichen Kultur eben das gelten, was wir bei jeder Erfahrung zu bemerken Gelegenheit haben? Hier aber bemerkt man drei Momente:

*) Schillers philosophische Schriften und Gedichte. Mit ausführlicher Einleitung herausgegeben von Eugen Kühnemann. Leipzig, Verlag der Dürrschen Buchhandlung. — Uns kam diese Arbeit erst nachträglich in die Hände, und sei sie deshalb hier noch bestens empfohlen.

1. Der Gegenſtand ſteht ganz vor uns, aber verworren und ineinanderfließend.
2. Wir trennen einzelne Merkmale und unterſcheiden. Unſere Erkenntnis iſt deutlich, aber vereinzelt und borniert.
3. Wir verbinden das Getrennte, und das Ganze ſteht abermals vor uns, aber jetzt nicht mehr verworren, ſondern von allen Seiten beleuchtet.

In der erſten Periode waren die Griechen, in der zweiten ſtehen wir. Die dritte iſt alſo noch zu hoffen, und dann wird man die Griechen auch nicht mehr zurückwünſchen.“